

FACULTAD DE FORMACIÓN DE PROFESORADO Y EDUCACIÓN

Generación de una red
socioeducativa inclusiva en la
sociedad de la información.
Un estudio etnográfico

Tesis Doctoral
Mención Europea



Presentada por:
Bianca Serrano Manzano

Orientada por:
Dr. Agustín de la Herrán Gascón

Madrid, 2011

Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
Universidad Autónoma de Madrid

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

GENERACIÓN DE UNA RED
SOCIOEDUCATIVA INCLUSIVA
EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

POR
BIANCA SERRANO MANZANO

CANDIDATA A
DOCTORA EUROPEA

DIRECTOR:
DR. AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

MADRID, 2011

AGRADECIMIENTOS:

Esta tesis es el resultado de espacios y tiempos tejidos con la ayuda de diferentes personas que me han acompañado en momentos importantes de este viaje. Vuestras palabras han sido los hilos necesarios para bordar este trabajo.

Por este motivo quiero agradecer a:

Mis padres: Jesús y M^a Carmen

Eneida y Carmen

Javi

Marta

Mis maestros: M. Faisca y M. Agustín de la Herrán

Wolfgang Müller-Commichau, Anita Pachner y Virna López

Peppe, Sophie y Leyre

Loreto, María M., María F., Gilda y Belén

Raúl y la gente del proceso

Tía Rosi.

A la memoria de mi abuela que mientras tejía y tejía me enseñó a ver el mundo.

“Porque este no es el mejor de los mundos posibles, todavía existen topos, todavía se localizan nómadas que, desplazándose a capricho sobre planos adimensionales, invitan a la pérdida, al extravío. Tras esta particular forma de “compromiso radical” se esconde un mensaje: Más allá de este tiempo de tránsito hay un lugar para la esperanza. Y queda todavía aún espacio lo suficiente como para activarla”.

R. Reyes

Índice

Introducción 15

Presentación.....	16
Aclaración Preliminar	19
Resumen	22
Abstract	23

Marco teórico: sociedad, inclusión y red 24

1. Introducción.....	25
2. Marco Socioeducativo	27
2.1 Sociedad de la información.....	28
2.2 Sociedad del riesgo	35
2.3 Sociedad red	37
2.4 Sociedad dialógica.....	39
2.5 Sociedad compleja	39
2.6 Crisis y creación de sentido en la multisociedad	41
2.7 Apunte final	43
3. Contexto socio-político y normativo	44
3.1 Unión Europea	44
3.2 España	53
3.3. Apunte final	55
4. Desigualdad y educación	56
4.1 Desigualdad y cohesión social	57
4.2 Exclusión e inclusión social. Debates y Conceptos	60
4.2.1 Definiendo el término exclusión social	60
4.2.2 El ámbito económico.....	63
4.2.3 El ámbito laboral	63
4.2.4 El ámbito formativo	64
4.2.5 El ámbito sociosanitario	64
4.2.6 El ámbito de la vivienda	64
4.2.7 El ámbito relacional.....	65
4.2.8 El ámbito de la ciudadanía y la participación.....	65
4.2.9 Una aproximación al concepto inclusión social.....	66
4.3 Acciones educativas inclusivas	68
4.3.1 Modelo disciplinar. Modelo Mediador. Modelo Comunitario.....	72
4.3.2 Streaming. Mixture. Inclusion	74
4.3.3 Efectos Mateo, Regresivo y Robin Hood.....	77
4.3.4 Participación de las familias y de la comunidad	78
4.3.5 Formación de familiares	79
4.3.6 Dimensión instrumental.....	80
4.3.7 Hacia la Universidad. Fundación Posee	82
4.3.8 No Child Left Behind	83

4.3.9 LEA e Index. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.....	83
4.3.10 Escuelas democráticas	85
5. Teorías sociales y pedagógicas desde la perspectiva comunicativa	86
5.2 La Acción Dialógica	93
5.2.1. Diálogo.....	94
5.2.2 Transformación	95
5.2.3 Unidad en la diversidad.....	95
5.3 Bases de la acción en red desde el Aprendizaje Dialógico.....	96
6. La Red Socioeducativa.....	99
6.1. Aclarando el concepto red.....	101
6.2. Antecedentes de la red socioeducativa	106
6.2.1. La escuela como organización que aprende.....	107
6.2.2 Comunidades de Aprendizaje	109
6.2.3 Escuelas democráticas II.....	111
6.2.4 Escuelas Aceleradas. Success for All. School Development Program.....	111
6.2.5 Cultura colaborativa y cooperativa en los centros	112
6.3 Las interacciones en la red socioeducativa	115
6.4 Elementos de la red.....	116
6.4.1 Liderazgo.....	116
6.4.2 Participación.....	117
6.4.3 Sujetos	118
6.4.4 Espacios.....	119
6.4.5 Flujos.....	119
6.4.6 Nodos	119

Diseño y desarrollo metodológico 121

1. Introducción terminológica	122
2. Delimitación de los referentes de investigación	125
2.1. Dimensión ontológica	125
2.2 Dimensión epistemológica	127
2.3 Dimensión metodológica	129
2.4 Dimensión teleológica	131
2.5 Apunte final.....	132
3. Fases del proceso de investigación	134
3.1 Fase preliminar	135
3.2 Posicionamiento teórico ante la realidad	136
3.3 Proceso lógico-deductivo	137
3.4 Definición del contexto y participantes.....	138
3.5 Ejecución del plan de investigación	138
3.6 Verificación de los datos y conceptualización.....	139
3.7 Elaboración de informes	139
3.8 Generación de conocimiento práctico.....	140

4. Formulación del problema	141
4.1 Preguntas orientadoras	144
5. Objetivos de investigación	147
6. Contexto de trabajo. Un punto de partida	151
7. Consideraciones metodológicas. Instrumento de Investigación	157
7.1 Enfoque	158
7.2. Metodología de investigación	163
7.3. Tipo de dato	168
7.4 Técnica de obtención de datos	169
7.4.1 La recopilación documental	173
7.4.2 La entrevista en profundidad	173
7.4.2 Observación participante	175
7.4.3 Grupo de discusión	177
7.4.4 Relato de vida	180
7.5 Contexto y participantes	181
7.6 Técnica de análisis de datos	186
7.6.1 Análisis descriptivo	187
7.6.2 Análisis de contenido	190
7.6.3 Análisis desde la Metodología Comunicativa Crítica	197
7.7 Rol de la investigadora	200
8. Triangulación de los datos	202
9. Parámetros éticos de la investigación	204
10. El trabajo de campo en investigación etnográfica. Entrada y salida	207
11. Síntesis de las principales actuaciones realizadas	215

Análisis de resultados 217

1. Introducción	218
2. Dispositivos para construir el relato	221
3. Construcción del relato: momentos, escenarios y protagonistas	226
3.1 Breve historia y contextualización del proceso de desarrollo comunitario de tetuán.	226
3.2 Metodología participativa aplicada en la elaboración del diagnóstico comunitario de Tetuán.	
Hablando de educación por barrios	232
3.3 La Comisión de Educación:	
de instituciones zombis a Instituciones vivas	236
3.4 Tetuán no se calla. Movimiento Social. Antecediendo al 15-M	240
3.5 Deconstrucción del relato: Análisis de contenido	242
4.1 Participación	244
4.2 Diversidad	263
4.3. Reflexión	271
4.4 Colaboración-Cooperación	274
4.5 Diálogo	278
4.6 Creación de sentido	283
4.7 Inclusión	287
4.8 Organización que aprende	291
5. Voces Silenciadas. Mundos de Vida	298

6. Reconstrucción del relato: interpretación y valoración de la red socioeducativa.....	309
6.1 Dilemas y consideraciones: escenarios posibles	309
6.2 Indicadores para la generación de una red socioeducativa inclusiva	313
6.3. Elementos que posibilitan el cambio y barreras identificadas en la generación de una RSI	314
6.4. Una propuesta de síntesis: La Comisión de Educación y el Razonamiento-red-Inclusiva	317
7. Discusión de resultados.....	325

Conclusiones 335

Referencias Bibliográficas 348

Banco de experiencias didácticas y redes socioeducativas 357

Anexos 360

1.1 Codificación de la información.....	363
1.2 Informantes clave	365
1.3 Guía de la observación participante	367
1.4 Documento para las familias.....	368
1.5 Guía del Grupo de discusión.....	369
1.6 Código ético de la investigación.	370
1.7 Guía para las entrevistas	371
1.8 Guía de trabajo del grupo operativo	372
1.9 Conclusiones del Foro Encuentro (documento extraído del PDC).....	373

Índice de figuras

Figura 1: Mapa del Distrito de Tetuán	19
Figura 2: Síntesis marco socioeducativo.....	44
Figura 3: Países que participan en el estudio PISA.....	48
Figura 4: Proyecto INCLUD-ED.....	51
Figura 5: Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social.....	53
Figura 6: Factores que generan desigualdad	59
Figura 7: Los pilares de la inclusión social.....	66
Figura 8: Exclusión/Inclusión-Integración/Separación	68
Figura 9: Mixture, Streaming, Inclusion. I	76
Figura 10: Condiciones para que tenga lugar la acción comunicativa	90
Figura 11: Unidades de interacción	98
Figura 12: Unidades de contexto	98
Figura 13: Trabajo en red como vía de mejora	100
Figura 14: Elementos del concepto Red.....	104
Figura 15: Elementos y vectores del concepto red	105
Figura 16: Fases cíclicas del proceso de investigación.....	141
Figura 17: Alcance de la propuesta y ámbitos de estudio	146
Figura 18: Relación entre preguntas objetivos, hipótesis y variables	148
Figura 19: Mapa Distrito de Tetuán	149
Figura 20: Vista aérea del distrito de Tetuán.....	151
Figura 21: Principales nacionalidades en el distrito de Tetuán.....	154
Figura 22: Porcentaje de personas extranjeras sobre el total de la población	155
Figura 23: Instrumento de investigación según Myers.....	157
Figura 24: Etnografía comunicativa	168
Figura 25: Estrategia de técnica de recogida de datos	172
Figura 26: Logotipo identificativos del Proceso Comunitari	182
Figura 27: Diferente tipología en el análisis de datos.....	187
Figura 28: Elementos del análisis de contenido.....	194
Figura 29: Rol de la investigadora.....	201
Figura 30. Género de los participantes en la investigación.....	224
Figura 31: Origen de los participantes en la investigación.....	225
Figura 32: Formación académica de los participantes en la investigación	225
Figura 33: Organización del PDC. Tetuán.....	227
Figura 34: Logotipo de la segunda fase del proceso	228
Figura 35: Genograma ejemplo A	320
Figura 36: Genograma ejemplo B.....	322
Figura 37: Genograma ejemplo C.	323

Índice de Tablas

Índice de tablas

Tabla 1: Rasgos característicos del campo docente.....	32
Tabla 2: Equidad de los sistemas educativos.....	49
Tabla 3: Distinción entre pobreza y exclusión.....	62
Tabla 4: Planos de los discursos.....	89
Tabla 5: Adaptación o Transformación.....	95
Tabla 6: Elementos del trabajo en red.....	120
Tabla 7: Delimitación de los referentes teóricos, epistemológicos, metodológicos y teleológicos adaptado.....	132
Tabla 8: Fase preliminar.....	136
Tabla 9: Tipos de teorías/ unidades.....	136
Tabla 10: Fase posicionamiento teórico ante la realidad.....	137
Tabla 11: Fase de Proceso lógico deductivo.....	138
Tabla 12: Fase de Población/muestra.....	138
Tabla 13: Fase de Ejecución del plan de investigación.....	139
Tabla 14: Fase de Verificación de los datos y conceptualización.....	139
Tabla 15: Fase de Elaboración de informes.....	140
Tabla 16: Fase de Generación de conocimiento práctico.....	140
Tabla 17: Revisión de objetivos.....	150
Tabla 18: Datos básicos sobre población extranjera en el distrito de Tetuán.....	153
Tabla 19: Población menor de 16 años.....	155
Tabla 20: Fenómenos educativos desde la etnografía.....	165
Tabla 21: Contexto y unidades de observación.....	183
Tabla 22: Participantes. (1º Objetivo).....	185
Tabla 23: Participantes (2º Objetivo).....	185
Tabla 24: Participantes (3º Objetivo).....	185
Tabla 25: Campo de aplicación del análisis de contenido.....	193

Índice de Tablas

Tabla 26: Relación entre variables y sujetos	193
Tabla 27: Dimensiones exclutoras y Dimensiones transformadoras.....	198
Tabla 28: Número de técnicas de recogida de información	221
Tabla 30: Matriz de análisis: categorías y dimensiones	222
Tabla 29: Ficha técnica para la información recogida	222
Tabla 31. Participantes en la investigación	223
Tabla 32: Educación primaria, centros públicos	229
Tabla 33: Colegios concertados.	229
Tabla 34: Escuelas infantiles	229
Tabla 35: Institutos públicos de Educación Secundaria	229
Tabla 37: Otros recursos que intervienen en el ámbito educativo	230
Tabla 36: Otros recursos que intervienen en el ámbito educativo.....	230
Tabla 38: Principales características enumeradas acerca de la población en CEIPs.	230
Tabla 39: Demandas de usuarios detectadas desde la Sección de Educación de la Junta Municipal de Tetuán	231
Tabla 40: Diagnóstico participativo por barrios	234
Tabla 41: Participantes en la Comisión de Educación. 2009	236
Tabla 42. Comisión de Educación.....	239
Tabla 43: Matriz de análisis	244
Tabla 44. Tipos de participación	245
Tabla 45: Correlación de los tipos de participación	246
Tabla 46: Exigencias para la administración.....	253
Tabla 47: Hitos internacionales en el proceso de inclusión.....	288
Tabla 48: Pictogramas para grupo de discusión con familias.....	300
Tabla 49 Clasificación de las dimensiones exclutoras y transformadoras desde la categoría <i>mundo de vida</i>.	315
Tabla 50: Clasificación de las dimensiones exclutoras y transformadoras de la red socioeducativa. Sistema	316

Introducción

Presentación

Cuando se reflexiona sobre la presencia de redes socioeducativas en los contextos comunitarios y se intenta relacionar este fenómeno con la exclusión social y el éxito escolar de todos los alumnos y alumnas en los centros escolares, parece que se esté defendiendo concepciones utópicas, carentes de rigor científico y desconectados de la práctica diaria en el aula.

Si además se pretende ofrecer un corpus de conocimiento sobre el modo en cómo un contexto determinado funciona en su realidad cotidianamente, incluyendo el diálogo con todos los actores sociales y creando teoría sobre ello, parecerá que se está ofreciendo una novela más que una investigación pues estamos acostumbrados en el ámbito científico a los enfoques normativos sobre los descriptivos e interpretativos.

Sin embargo, la necesidad de *desmonopolización del conocimiento experto* (Beck, 1997) y el desarrollo de producir una investigación lo más inclusiva, dialógica y científica posible nos llevó a romper con nuestros propios esquemas y a apostar por un tipo de trabajo que se ajustara a estos propósitos.

Desde esta línea de investigación y debido a la posición de la investigadora en el contexto como “miembro” de la comunidad, hemos definido esta tesis como etnografía incluida en el área de estudio del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM). Desde esta aproximación se genera un conocimiento particular, en el que la descripción y la reconstrucción analítica de escenarios y relaciones irá construyendo el objeto de estudio a lo largo del proceso de investigación.

El tema de esta investigación surge por un interés personal ligado a mi formación, mi ocupación y mi entorno social, por un lado, y por otro, por la actual emergencia del tema de estudio en el marco de la Unión Europea, de la comunidad científica internacional y de la sociedad de la información. Las transformaciones socioeconómicas producidas en las últimas décadas en la sociedad actual —desempleo y precarización laboral, crisis del Estado del Bienestar, envejecimiento demográfico, diversidad étnico-racial, reestructuración del modelo familiar, entre otras— han dado lugar a nuevas formas de pobreza y desigualdad, emergiendo otras formas diferentes con respecto a la sociedad industrial. Aparece así una serie de procesos estructurales que afectan cada vez más a más colectivos y que influye en muy diversos ámbitos— económico, laboral, participativo, educativo, sanitario y relacional. Se trata de la exclusión social como un fenómeno dinámico, estructural, multicausal y multidimensional que explica las nuevas situaciones de pobreza y desarraigo social que se están produciendo en las sociedades más desarrolladas.

Estas motivaciones unidas al hecho de que en enero del 2009 nuestro trabajo nos sitúa en medio de un Proceso de Desarrollo Comunitario, brindándonos la oportunidad de vivenciar cómo se va tejiendo una red comunitaria y conocerla desde “dentro”, sentimos el reto de ligar los dos fenómenos y en febrero de 2010 presentamos una primera aproxi-

mación al tema de investigación (DEA) bajo el título “*Desarrollo de una red socioeducativa desde la organización social. Un estudio etnográfico*” dirigida por A. de la Herrán.

“*Desarrollo de una red socioeducativa desde la organización social*” supuso, desde la revisión literaria y el contacto con grupos de reflexión sobre otros modelos de educación, un primer acercamiento a otras experiencias educativas innovadoras y desconocidas para mí, tales como el proyecto “Comunidades de Aprendizaje”. El estudio y profundización de la transformación de centros escolares en Comunidades de Aprendizaje llenó de sentido algunas oquedades y proporcionó, sino respuestas, coordenadas interesantes para seguir buscando e interrogando la realidad. A nuestro juicio, la existencia de más de 20 escuelas en España que ya han organizado el centro escolar según los elementos que incorpora Comunidades de Aprendizaje, nos recuerda qué soñar es fundamental para cambiar las estructuras que legitiman las desigualdades y que la utopías, que nos sirven para caminar, también se alcanzan y se materializan en proyectos sociales. Su conocimiento supuso una fuente motivadora muy motivadora, para embarcarnos en un proyecto de tesis.

Para iniciarnos en este proyecto de tesis, tomamos como punto de partida, la intención de aportar un enfoque original y bien definido sobre uno de los problemas y procesos que afronta la escuela en la actualidad: las redes comunitarias y los procesos de exclusión social. En esencia, tratamos de construir una mirada interdisciplinar emergente sobre uno de los puntos a reforzar dentro del sistema educativo. El tema es de máxima actualidad por la importancia de revisar prácticas educativas que sean de utilidad para las investigaciones dirigidas a la superación del fracaso escolar, entre otras.

La tesis se divide en cinco partes principales:

El capítulo inicial profundiza en las bases teóricas de la sociedad de la información, fundamentadas en teorías reconocidas por la comunidad científica internacional. Se revisa además el contexto sociopolítico que en el marco de la UE y España, en concreto, rigen las líneas definitorias de las políticas educativas. En un segundo momento, se afronta el análisis de la desigualdad, y el eje inclusión-exclusión en educación.

En el capítulo se presentan también las condiciones necesarias para que las comunidades puedan definirse como “redes socioeducativas inclusivas” en nuestro contexto: la educación basada en máximos y no en mínimos, la mayor democratización de las aulas y escuelas y finalmente, la participación de familiares, alumnado, profesorado, etc. en la gestión de los centros. Para complementar las aportaciones teóricas se incluyen durante el capítulo datos y referencias relacionadas al papel de la educación en el siglo XXI en la superación de las desigualdades sociales, como por ejemplo el aprendizaje dialógico o el Modelo Comunitario de intervención.

En el segundo capítulo se describe el diseño de investigación y los diferentes elementos imprescindibles para el desarrollo metodológico. Se hace referencia a cuatro dimensiones clave para la tesis: ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica. Se presentan las fases de la investigación, se delimita el problema a investigar y se formula correcta-

mente las preguntas y objetivos. En este capítulo cabe destacar la importancia del estudio que del contexto se realiza, como punto de partida, y los diferentes niveles de análisis que se articulan para entender la complejidad del fenómeno a investigar.

La idea inicial de impulsar una investigación etnográfica se amplía con otra que contribuye a conferir a la investigación un carácter comunicativo y la definición de la metodología comunicativa crítica, nos ayuda a lo implementarlo. En el capítulo se desarrollan en profundidad las técnicas de las que se va hacer uso —cualitativas aunque en algún momento se manejan datos cuantitativos—, y que metodología se integra para que, acción (praxis) y reflexión (teoría) quedan totalmente integrados en el diseño y se complementan. Se buscará que la herramienta de investigación permita la participación de toda la comunidad educativa, objeto de estudio.

En el tercer capítulo se analizan los resultados. En conexión con la epistemología de la investigación, el procedimiento de análisis de la información es fundamentalmente de corte cualitativo. Esta posición ayuda a clarificar las prácticas, opiniones, cultura y modo de vida del objeto de estudio. Se detalla con claridad cómo se ha realizado la transcripción de la información, la codificación, la agrupación de las unidades de análisis codificadas y la descripción e interpretación de todos los datos recogidos.

Se cierra el capítulo discutiendo el capítulo cuarto los principales resultados alcanzados, contrastando los hallazgos de nuestra investigación con los de otros estudios publicados. Considerando todos estos aspectos, llegaremos a la última parte de la tesis donde presentaremos las conclusiones. Cerraremos el proyecto con tres apartados más: la revisión bibliográfica, un banco de experiencias didácticas y los anexos que complementaran la información recogida.

Aclaración Preliminar

A continuación se describen una serie de aspectos iniciales que consideramos ayudarán a entender la tesis en su globalidad. Nos estamos refiriendo al elemento contexto y al sujeto investigador, *la etnografía*, como dos vectores que han condicionado el origen, diseño y desarrollo de la investigación. Nos parece oportuno, por tanto, partir de algunas aclaraciones al respecto de estos dos conceptos, pues creemos que describir brevemente los supuestos en los que se ha concretado el espacio de estudio y la condición de sujeto investigador, puede ayudar a entender las diferentes dimensiones del estudio y la particularidad del mismo. En consecuencia, los epígrafes que encontramos a continuación son sólo una aproximación explicativa a los dos términos ya que en diferentes apartados del capítulo *Diseño y desarrollo metodológico* se profundizará ampliamente sobre ellos.

Del contexto

La particularidad del marco donde se ejecuta la investigación contextúa este trabajo de tesis. El contexto ha integrado un serie de circunstancias temporales, espaciales y humanas que han determinado tanto la elaboración teórica de la investigación, el diseño de investigación y en la voluntad del sujeto investigador.

La investigación realizada desde el año 2009 al 2011 se sitúan en Tetuán, distrito perteneciente a la ciudad de Madrid y organizado administrativamente en seis barrios: Bellas Vistas, Cuatro Caminos, Castillejos, Almenara, Valdeacederas y Berruguete. El distrito de Tetuán se define por ser muy heterogéneo, tanto arquitectónica como socialmente. En el podemos encontrar desde el centro financiero de Madrid, representado por las dos torres, símbolo de la Comunidad hasta pequeñas casas de tipología rural, herencia del barrio en sus orígenes, en la zona oeste del distrito.

Este trabajo de investigación se introduce en el *Proceso de Desarrollo Comunitario, Tetuán Participa* (www.tetuanparticipa.org) el cual nace hacia junio de 2003, a raíz de una iniciativa de los Servicios Sociales, de la Junta Municipal del Distrito. Los procesos de desarrollo comunitario:

(...) se dirigen a la mejora cualitativa de los barrios y/o distritos, potenciando un partenariado entre los poderes públicos y



Figura 1:
Mapa del
Distrito
de Tetuán.
Fuente: Ayto.
de Madrid

las entidades ciudadanas, sobre la base de la corresponsabilidad de las actuaciones y la gestión de programas sociales. Para la consecución de unos objetivos de cohesión y vertebración social en la prevención y lucha contra la exclusión social. (Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1998).

Desde este contexto lugar y de esta coyuntura, se recogerá el modo singular, particular y social en la forma de pensar y actuar de los sujetos que lo integran.

De la etnografía

En enero de 2009 comienzo a trabajar como educadora en Fundación Balia (www.fundacionbalia.org) situada en el distrito de Tetuán, organización creada con el fin de minimizar el riesgo de exclusión social por el que pasan los niños del distrito. Ese es mi primer contacto con niños en situación de vulnerabilidad social y durante ese año, al trabajar con estos niños y niñas y sus familias, ya me fui impregnando de una “mirada” que cambiaría la forma de abordar la reflexión sobre el fenómeno educativo.

Paralelamente se iba a clarificar para mí el entramado social que existía en el distrito y poco a poco fui entendiendo que, las organizaciones sociales del entorno intentaban funcionar en red, a través de un proceso de desarrollo comunitario instaurado en el contexto.

Así pues, la convergencia de estos dos elementos en el terreno en el que comenzaba a trabajar fueron los que dieron pie al tema de investigación.

Decidimos que queríamos realizar una aproximación más profunda sobre el fenómeno que estábamos vivenciando y ahí fue cuando llegó la etnografía. En esos primeros devaneos, nos asaltaron algunas dudas sobre el método: ¿cómo resolvería algunas cuestiones éticas para no instrumentalizar la situación de investigación sólo para fin y hacer a sus protagonistas ajenos a la misma? ¿Cómo abordar la subjetividad de la investigadora en la producción de conocimiento?

A lo largo de la tesis, especialmente del diseño de investigación, se intenta dar respuesta a estas preguntas.

Durante estos tres años me mantuve trabajando en el mismo entorno, con prácticamente los mismos niños y niñas, interviniendo socioeducativamente e investigando al mismo tiempo. De este modo, podemos afirmar que ser uno más de aquellos que espera estudiar puede conllevar un peligro: “ver la sociedad desde dentro” (Garfinkel, 1967) es que la participación no permitirá trascender la comprensión de miembro.

La confusión entre el “sociólogo” y el “sujeto social” llevará a una compleja encerrona, muy criticable desde las Ciencias Sociales “del exterior”. Es la encerrona entre el sistema de observación y el sistema observado. Relacionarlos, pero no confundirlos, da origen a verdaderos malabarismos metodológicos que tienen como referente el equilibrio entre la participación y el distanciamiento (Berbegal, 2007).

Transcurrido ese tiempo, sentí la necesidad de asentar bases y ver el objeto-sujeto de investigación con perspectiva así que pedí una beca para poder realizar una estancia fuera y tomar distancia del contexto. El destino quiso que fuera en la Universidad de Kaiserslautern (Technische Universität Kaiserslautern) (Alemania) y durante tres meses trabajé en el Departamento de Pedagogía (Fachgebiet Pädagogik) en la Facultad de Ciencias Sociales (Fachbereich Sozialwissenschaften). Kaiserslautern es una pequeña ciudad alemana, ubicada en el estado federal de Renania-Palatinado, que cuenta actualmente con unos cien mil habitantes. Por la relación a esa universidad y habida cuenta de la larga tradición sobre formación profesional de la ciudad, que se remonta a 1833, se designa al grupo de profesionales que han escrito y estudiado sobre Formación y Didáctica como Escuela de Kaiserslautern. Esto nos indica la relevancia de la escuela y su contribución al ámbito investigador. Esta coyuntura fue uno de los elementos motivadores para realizar la estancia doctoral allí.

Durante mi estancia pude estudiar otras corrientes pedagógicas y redactar capítulos de las tesis. El período en la universidad alemana nos sirvió para conocer la corriente pedagógica de la Escuela de Kaiserslautern, profundizar en la pluralidad de orientaciones que presenta la reflexión alemana sobre educación de personas adultas y los nuevos métodos en el trabajo de formación en las empresas y estudiar la Didáctica Sistemico-Constructivista y Pedagogía Emocional que propone el Doctor Arnold y sus colaboradores y colaboradoras en sus investigaciones.

En el capítulo cuarto se discuten los resultados alcanzados, contrastando los hallazgos de nuestra investigación con los de otros estudios publicados. Considerando todos estos aspectos, llegaremos a la última parte de la tesis donde presentaremos las conclusiones. Cerraremos el proyecto con dos apartados más: la bibliografía y los anexos que complementaran la información recogida.

Resumen

La presente investigación se dirige a estudiar una estructura socioeducativa muy concreta en un determinado contexto de intervención. Se trata de la génesis de una red socioeducativa inclusiva, como un modelo alternativo de organización, capaz de integrar instituciones y actores de diversa procedencia, convirtiéndose en vertebradora de la vida socioeducativa de una comunidad. Para ello se identifican las principales características de la sociedad actual, sociedad de la información, relacionando estos elementos con el eje inclusión-exclusión social en el ámbito educativo y social. Partiendo de un estudio etnográfico se indagará en fundamentos de corte teórico y prácticos que nos oriente para describir qué es una red socioeducativa inclusiva, cómo actúa, cuáles son sus dimensiones y los sujetos que la componen y, en segundo lugar, identificar que barreras/debilidades y que vías/potencialidades está encontrando en relación a una serie de categorías que permitirán definir una estructura escolar bajo este concepto. Un análisis de la información aportada por los diferentes sujetos que componen la comunidad educativa (profesores, técnicos en educación, asociaciones, administración, familias, madres en situación de vulnerabilidad) junto con el apoyo de la fundamentación teórica, nos permitirá alcanzar los resultados del estudio.

Palabras Clave: Red, inclusión, sociedad de la información, comunidad educativa, desarrollo comunitario, entorno.

Abstract

This research is aimed at studying a very specific socioeducative structure in a given context of intervention. This is a genesis of a socio-educative inclusive network, as an alternative model of organization, capable of integrating institutions and actors from various backgrounds to become backbone of the life of a socio-educative community. This identifies the main characteristics of today's society, information society, linking these elements with the shaft social inclusion and exclusion in education and social development. Based on an ethnographic study will explore the fundamentals of theoretical and practical cutting guide us to describe what is a socioeducative network, how it works, and identify which dimensions are excluders and which are transforming that prevent or allow people of an educational community work in an inclusive network. An analysis of the information provided by the different subjects that make up the educational community (teachers, education technicians, associations, administration, families, and vulnerable mothers) with the support of the reviewed educational theories, we will achieve the results of the study.

Key Words: Network, inclusion, information society, community education, community development, environment.

CAPÍTULO I:

Marco teórico:

sociedad, inclusión y red

1. Introducción

No me parece posible para ningún docente que asuma la responsabilidad de educar, escapar al reto que supone saber analizar y entender la sociedad en la que se encuentran inmersos los niños y las niñas hoy. Saber analizar el mundo que nos rodea supone dar un primer paso que radica en la voluntad de querer desplazar las ideas y conjeturas albergadas en el mundo del sentido común y forzarnos a pensar. Es necesario entonces que se quiera y como señala López Petit: “Pensar es un gesto radical que antes que nada consiste en interrumpir la realidad y el sentido común, agujerear la realidad, destruir el manto de obviedad que la protege, en definitiva abrir espacio de vida” (2009).

La cuestión es, por tanto, que los profesionales quieran interrumpir la realidad, inquirirla, conocer y penetrarla para, desde un nuevo *espacio de vida*, discurrir, inferir y deducir cuáles son las mejores prácticas educativas y cómo debe ser la educación y la escuela en la sociedad actual.

Tomando como punto de partida lo anterior, el presente capítulo pretende analizar nuestro entorno educativo, proporcionando un marco teórico para una reflexión que intente despertar la conciencia del otro. Creemos profundamente, que si el educador o educadora, el inspector o la inspectora, o cualquier otro sujeto del ámbito educativo, amplían su capacidad de análisis, deteniéndose a indagar y reflexionar sobre qué sociedad y para quién, la escuela cobrará sentido para muchas más personas. El objetivo que se persigue, a lo largo de este capítulo, es un intento por proporcionar mayor amplitud y profundidad al análisis en el ámbito educativo.

Por tanto, se ha pretendido orientar este capítulo en una doble dirección. Por un lado, en las siguientes páginas expondremos el diálogo que ha mantenido la investigadora con la comunidad científica a través de un recorrido por diferentes fuentes, autores y autoras. Este recorrido pretende ser una base que fundamente nuestra investigación y que le proporcione al lector o lectora las claves para entender la tesis en su conjunto. Base que ha sido elaborada a través de las lecturas, principalmente de fuentes primarias, acudiendo a las diferentes teorías sociales elaboradas por los autores y autoras que hemos considerado, tienen un papel relevante en la sociedad actual. De cada una de ellas hemos examinado los elementos que están en mayor relación con nuestra investigación. En esta decisión y para la elaboración de las siguientes páginas, fue de gran calado la lectura del libro “*Teoría Sociológica Contemporánea*”, con el que no sólo aprendimos Sociología sino que nos inspiró una forma de acercarnos al conocimiento desde la rigurosidad, la coherencia y la veracidad. Así pues, en su libro nos indican (Flecha, Gómez y Puigvert, 1999).

Todo lo que se dice en el libro está basado en nuestro trabajo directo con las obras de los correspondientes autores; no nos fiamos de las versiones secundarias, porque en Ciencias Sociales, desgraciadamente, es muy frecuente hablar y escribir de lo que nunca se ha leído (p.10).

Así pues, entre las características orientadoras de este capítulo podemos destacar la

duda como proceso generador de conocimiento, el rigor en el procedimiento para ir buscando posibles respuestas a nuestras preguntas y la honestidad desde la que se ha pretendido fundamentar esta tesis.

Para exponer de modo más concreto la fundamentación teórica de nuestro objeto de investigación, hemos agrupado los diferentes temas en apartados que estructuran el capítulo.

En primer lugar ofrecemos un análisis de la sociedad actual desde diferentes perspectivas. Durante esta revisión hemos utilizado fuentes bibliográficas primarias. A partir de las aportaciones de todos los autores contemplados hemos elaborado un marco donde encuadramos la educación en la actualidad.

A continuación revisamos el contexto sociopolítico y normativas en el marco de la UE y España, sobre las principales líneas y actuaciones que están definiendo las estrategias educativas.

En el siguiente apartado afrontamos el análisis de la desigualdad o igualdad social en educación. Para ello profundizamos en los conceptos de inclusión y exclusión social, considerando y analizando qué estrategias educativas generan inclusión social.

En la quinta parte de este capítulo revisamos diferentes teorías sociológicas, todas situadas en una concepción comunicativa de la educación, y que reconocen que la perspectiva comunicativa no es una invención teórica o intelectual, sino que surge de un fenómeno social. Así, autores como Freire, Habermas, Flecha o Giddens constituyen las fuentes consultadas para la elaboración de este apartado.

En el sexto apartado hemos analizado el concepto *red socioeducativa*, y desde él hemos pretendido elaborar un cuadro de análisis para profundizar en el mismo, profundizando en sus características, antecedentes y elementos consensuados alrededor del concepto.

A lo largo del capítulo, explicitaremos el marco teórico de nuestro trabajo con la intención de que éste suponga algo más que una revisión bibliográfica. Somos conscientes y asumimos el reto del que nos avisa Goetz y LeCompte (1988):

.....
Los marcos teóricos que utiliza pueden contener sesgos y supuestos acerca del mundo en general y del fenómeno que está investigando. Asimismo, pueden estar influidos por la filosofía de la ciencia social que profesa, por las ideas que ha adquirido en estudios anteriores, por los paradigmas interdisciplinarios o del área de conocimiento en que se formó y por otros factores como las limitaciones que le imponen sus fuentes de financiación (p. 58).
.....

Y aunque todos estos aspectos puedan inferirse de la lectura del capítulo, intentaremos explicarlos cuando lo creamos conveniente, con el fin de facilitar la evaluación de otros y otras investigadores e investigadoras, así como la determinación del alcance de la tesis y su ámbito de aplicación. Así lo señalan de nuevo los etnógrafos Goetz y LeCompte (1988),

En nuestra opinión, basada en los argumentos de numerosos expertos (p.ej. Denzin 1978; Glaser y Straus 1967; Kaplan y Manners 1972; Turner, 1974 (y en nuestra propia experiencia, el diseño de una investigación mejora radicalmente (en su aplicabilidad y sus posibilidades de generalización, su credibilidad, su validez, su precisión y fiabilidad) cuando se explicita el papel jugado por la teoría en todo el curso de su desarrollo y en su puesta en práctica (p.63).

Como conclusión a este apartado introductorio vale la pena resaltar las palabras del Dr. Evelio Machado refiriéndose al papel que la teoría debe jugar en la investigación (2005):

En el marco de la investigación la teoría nos sirve para: definir la orientación principal del proceso científico, es decir, la orientación filosófica general, científica y la metodología. Aporta un sistema conceptual a través del cual valoran, discriminan, sistematizan, clasifican y se relacionan entre sí los individuos y sus contextos. La teoría enmarca objetivamente los hechos científicos a partir de características y el diagnóstico permite predecir científicamente la transformación de la realidad en crisis para el surgimiento de los nuevos hechos científicos. Señala los vacíos o las lagunas y determina las necesidades cognoscitivas (p. 283).

En otras palabras, a continuación encontrarán una pequeña aportación para comprender y transformar la realidad socioeducativa.

2. Marco Socioeducativo

La Sociología, al igual que otras ciencias, nos puede ayudar a interrumpir la obviedad, agujerear la realidad, comenzando por modificar nuestra visión y nuestra conciencia sobre la realidad social (y educativa), y por tanto sobre nosotros mismos. (Palomares, 2003). Cambia nuestra visión, porque nos distanciamos de nosotros, de nuestras interpretaciones, de nuestro sesgo y, de este modo, ponemos los hechos aislados en perspectiva holística o de conjunto. Así pues, la formación en Ciencias Sociales nos muestra que la realidad es compleja y profunda y que está influenciada por un sin fin de fuerzas históricas, sociales, afectivas, etc. Buscando la analogía podríamos decir que la sociología debería ser para los educadores y educadoras lo que el bisturí para el médico; un instrumento de hoja fija que sirve para hacer incisiones en tejidos blandos. La Sociología es ese bisturí que proporciona al educador y educadora una herramienta útil para hendir la realidad, para ir más allá del “conocimiento” que nos aporta la experiencia cotidiana y acercarnos al concepto de verdad, entendida como desplazamiento o interrupción del sentido común y de la obviedad. Continuando con el ejemplo, el médico para hacer un uso adecuado del bisturí, debe tener una formación científica que le capacite para poder incidir correctamente en el cuerpo. De igual modo, el educador o educadora cuando tiene que operar (analizar) el tejido social para poner en marcha prácticas educativas, debe alejarse de sus intereses particulares y diseccionar la realidad a través del bisturí, en consonancia con lo que ya está haciendo y con el lenguaje que está utilizando la comunidad científica internacional.

Palomares (2003) nos indica que esta forma diferente de acercarse a la sociedad: “Sólo se puede adquirir con esfuerzo...es resultado de mucha lectura, de concentración, de adquirir la pasión por saber, es fruto de un afán muy grande por la libertad, la dignidad, la realización personal”. A nuestro juicio, nos parece fundamental que los profesores y profesoras conozcan las diversas aportaciones que se han realizado no sólo desde el ámbito educativo y pedagógico, sino también desde otras disciplinas como la Sociología, la Psicología, la Filosofía etc. de la sociedad industrial hasta hoy. Quizás su conocimiento y lectura pueda servir para impulsar a los profesionales de la educación a pensar, elaborar hipótesis, plantear nuevas dudas y buscar respuestas. En definitiva, para contribuir al desarrollo científico en educación.

Considerando todos estos aspectos hemos realizado un recorrido por las principales teorías sociales desde la sociedad industrial hasta nuestros días, con el fin de rescatar aquellos elementos que hoy son imprescindibles para que el docente entienda la sociedad actual. En el horizonte, se encuentra la posibilidad de transformar la mirada basada en el sentido común por una mirada crítica y científica, disponiendo del “bisturí” necesario para dar una respuesta de máxima calidad a las necesidades educativas de la actualidad.

Así pues, a continuación recogeremos desde diferentes miradas, la de los principales autores en Ciencias Sociales, los elementos y características que nos ayudan a trazar una evolución acerca del entramado “social” en el que nos vemos inmersos. Concluiremos con un epígrafe dedicado a la crisis y creación de “sentido” en este universo globalizado.

2.1 Sociedad de la información

En los años setenta del siglo XX se empieza a tomar conciencia del agotamiento del modelo de sociedad industrial y del inicio de un nuevo tipo de sociedad. Es el momento de transformaciones progresivas que contribuyeron a dar el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información. Daniell Bell *sociólogo y profesor emérito de la Universidad de Havard, en su libro “El advenimiento de la sociedad post-industrial”* de 1973, fue el primer científico social en hablar de “*sociedad postindustrial*” y diagnosticó pronto, algunas de las características de la sociedad actual, estudiando las remodelaciones que se estaban dando en el orden tecnoeconómico y en el sistema de estratificación social. La diferencia principal que marcará el paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información es que, en la primera, los recursos materiales serán la clave del progreso, mientras que en la segunda, los recursos humanos y, en concreto, la selección y procesamiento de la información, serán los factores determinantes de la nueva sociedad.

De tal modo, Bell (1973) nos ofrece en su obra, la siguiente definición de conocimiento:

Conocimiento: una serie de afirmaciones organizadas de hechos o ideas que presentan un juicio razonado o un resultado experimental, que se transmite a los demás mediante algún medio de comunicación en alguna forma sistemática. Por lo tanto, distingo entre conocimiento de noticias y entretenimiento (p. 175).

Otros sociólogos nos explican el paso de una sociedad a otra de la siguiente manera. Así pues y como afirma Beck (2000):

(...) el saber, que no el trabajo, se convierte en la principal fuente de riqueza social. De ahí que los “trabajadores del saber” que tienen las aptitudes y los conocimientos adecuados para traducir la ciencia especializada en innovaciones generadoras de beneficios se conviertan en el grupo privilegiado de la sociedad (p. 48).

Según Touraine (2005) la nueva sociedad crea nuevas relaciones sociales de producción:

La búsqueda del lugar central de ese nuevo paisaje nos lleva de inmediato hacia el tema de la información, que representa una revolución tecnológica cuyos efectos sociales y culturales son visibles en todas partes. Pero el punto más importante es aquel en que Manuel Castells insistía con tanta razón: la ausencia de todo determinismo tecnológico en esta sociedad de la información. Esto es lo que nos distancia de forma clara de la sociedad industrial, donde la división técnica del trabajo no era separable de las relaciones sociales de producción. Se ha creado una situación nueva a causa de la gran flexibilidad social de los sistemas de información (p.13).

Así pues, tal como fue previsto por Bell, se dio paso de una sociedad basada en los recursos materiales a otra cuya primacía lo alcanzan los recursos intelectuales. Sin embargo, hoy el análisis debe ir más allá de constatar ese cambio y por eso hemos incorporado las palabras de Touraine. La clave de este cambio no está en qué se produce, sino en los procesos que se incorporan para conseguir X productos. Los productos son los mismos que antes: naranjas, automóviles, salud, educación pero ello se está realizando mediante un proceso crecientemente informacional. Como señala Castells (1999):

Así pues los modos de desarrollo son los dispositivos tecnológicos mediante los cuales el trabajo actúa sobre la materia para generar producto, determinando en definitiva la cuantía y calidad del excedente, etc. En el modo de producción industrial, la principal fuente de productividad es la introducción de nuevas fuentes de energía y la capacidad de descentralizar su uso durante la producción y los procesos de circulación. En el nuevo modo de desarrollo informacional, la fuente de productividad estriba en la tecnología de generación de conocimiento, el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos, etc. Así pues, los modos de desarrollo conforman todo el ámbito de la conducta social, incluida por supuesto la comunicación simbólica. De ello se deduce que debemos esperar el surgimiento histórico de nuevas formas de interacción, control y cambios sociales (pp. 42-44).

Por tanto debemos tener en cuenta que lo que ha cambiado es el modo de desarrollo (informacional en vez de industrial), pero no el modo de producción, el cual sigue siendo el propio del sistema capitalista. Pero además Castells, nos advierte de otro elemento que es especialmente interesante para el conjunto de nuestra investigación; me refiero a nuevas formas de interacción, es decir, el cambio social conlleva un nuevo modo de desarrollo,

como hemos visto, y esto a su vez supone que debe surgir una forma diferente de comunicación que la que tenía lugar en la sociedad industrial. Desde nuestro punto de vista, creemos que aún hoy se realizan afirmaciones erróneas con respecto a este primer análisis de la sociedad informacional y esto impide que los diferentes sujetos (intelectuales, movimientos sociales-culturales, ciudadanos y ciudadanas) contribuyan a promover el cambio social esperado. La pregunta que nos sugiere esta afirmación es la siguiente: ¿Ha realizado la escuela este cambio hacia otra forma de interacción propia de la sociedad en la que se encuentra? A lo largo de esta investigación intentaremos dar respuesta a esta pregunta.

A pesar del análisis acertado, Bell y otros autores (Naisbitt, Castells, etc.) no supieron adelantarse al modelo social que generaría esta primera fase y que estuvo encabezado por un modelo que Habermas (1988) afirmó, podría explicarse con el lenguaje del “*darwinismo social*” (Elboj, García, Guarro). Las personas con habilidades académicas pueden acceder a los recursos y a la promoción laboral, mientras que los que carecen de esas habilidades se ven expuestos a una situación clara de exclusión social. En consecuencia, es relevante que afirmemos que la sociedad de la información, dentro de un marco capitalista, generó una nueva y mayor desigualdad social.

Así pues, este periodo que abarca desde 1973 al 1995, dio lugar a un modelo profundamente desigualitario y exclusor, conduciendo a una polarización social que desemboca en la llamada sociedad dual o sociedad de los dos tercios ya que incluye dentro del mercado de trabajo a dos tercios de la población, mientras que el tercero se mantiene en situaciones inestables o de paro estructural (Gorz, 1986). Las investigadoras Aubert, Duque, Fisas y Valls nos lo explican de la siguiente manera (2004):

De esta forma, en la primera fase de la sociedad de la información —que duró aproximadamente hasta 1995— se promovieron reformas y dinámicas educativas que, conceptualizadas como atención a la diversidad, producían una mayor exclusión social. De la misma manera, las expectativas sobre los colectivos más excluidos son muy bajas, de forma que la educación que reciben supone un alto riesgo para mantenerse en situación de marginalidad, siendo parados estructurales, mientras las altas expectativas dirigidas a escuelas más favorecidas socialmente los dirigen hacia puestos laborales más cualificados (p.15).

Este contexto contribuyó, en Sociología de la Educación, a las teorías del denominado modelo de reproducción, las cuales tienen en común “su intento de explicar el papel de la educación en la reproducción de las desigualdades sociales” (Serón; 2003). Ramón Flecha afirma (2003):

“Durante los primeros años sesenta redesarrollaron importantes reformas sociales y educativas, que contaron además con valiosos apoyos en las Ciencias Sociales. No obstante, el inicio de la transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información, llevó durante los años setenta y ochenta a una debilidad de esos movimientos y a una contraofensiva conservadora contra esas reformas” (p. 14).

El enfoque reproductivista, aunque despreciado por algunos autores y algunas autoras por no hablar en un lenguaje de posibilidades, en su conjunto ha realizado aportaciones fundamentales al desarrollo de la sociología de la educación. Concordamos con Aubert (2004) cuando señala que a él se debe la contribución en el análisis del sistema escolar introduciendo categorías como: desigualdades escolares, sociales, económicas y culturales en relación con la escuela. De este modo Giroux (1992) afirma que “proporcionaron el fundamento para un lenguaje nuevo que fuera más allá de la tradición crítica anterior de Dewey y sus colegas”.

Así pues, muchas de las aportaciones que realizan estos autores no se alejan tanto de la realidad social que encontramos veinte años después y su lectura nos puede invitar a la reflexión. De la revisión crítica que nosotros hemos realizado de sus páginas, vamos a extraer, a continuación, aquellos elementos más trascendentes para el conjunto de esta investigación. Autores como Althusser, Bourdieu, Baudelot- Establet y Bowles y Gintis forman parte de esta escuela y a modo de síntesis revisaremos sus principales obras.

Bourdieu fue uno de los principales autores reproductivistas con obras importantes para los profesionales de la educación como es el caso de “*La distinción*” (1988). La lectura de Bourdieu nos puede ayudar a comprender los procesos de reproducción social y reflexionar acerca de la potencialidad del hecho educativo. Aunque su obra es estructuralista, idea tomada del marxismo, decidió orientarse hacia el constructivismo y, en consecuencia con estas dos vertientes, lo social presenta para Bourdieu una doble existencia:

- Estructuras independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes
- Esquemas de percepción, de pensamiento, de acción que constituyen socialmente nuestra subjetividad

A través de los conceptos de campo y habitus, Bourdieu capta estos dos modos de entender la realidad, convirtiéndose en instrumentos heurísticos precisos para desvelar las redes de poder/sumisión en las que nos encontramos como profesionales de la educación (Gimeno, 2009). En esta línea, relaciona la categoría de campo como el espacio social de acción y de influencia, en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión. Dentro del campo cultural, Bourdieu sitúa el sistema educativo y dependiendo de la distribución inequitativa del capital, iremos definiendo la posición relativa que cada agente va a ocupar en este campo, son por tanto, espacios estructurados de posiciones. Paz Gimeno en su obra “*Didáctica crítica y comunicación. Un diálogo con Habermas y la Escuela de Frankfurt*” nos presenta una serie de rasgos reconocibles pertenecientes al campo docente y que en esta investigación hemos sintetizado de la siguiente forma:

Elemento	Característica del campo docente
Lenguaje	La terminología que se usa en los centros escolares o en los documentos educativos provoca una distancia entre quien la emplea y aquellos que no la manejan con soltura. Marca una barrera que puede servir de trinchera para defenderse de los agentes externos.

Elemento	Característica del campo docente
Jerarquía	De carácter académico, laboral...Esta posición en la escala hace que determinados miembros asuman un exceso de protagonismo en los procesos comunicativos y obstaculicen la situación de simetría.
Cosmovisión sobre la tarea docente	Sentimiento de que esta tarea no es lo suficientemente reconocida por la sociedad. Visión aceptada de que la tarea de profesor se basa en transmitir información, en desarrollar capacidades cognitivas...dificulta en el debate escolar la relación comunicativa.
Pandillas o Camaradas	Asociaciones de profesionales internos o externos que generan procesos de inclusión/exclusión ("los que no piensan como yo").
Participación	Se procura que familias y alumno no conozcan los "puntos débiles del profesorado" que no participen en evaluaciones del centro.

Tabla 1: Rasgos característicos del campo docente. Fuente: elaboración propia.

Así pues, lo que se intenta demostrar es como Bourdieu a través del concepto campo, nos permite estudiar la posición del profesor y analizar críticamente la relación que mantiene: con la realidad sobre la que actúa (enseñanza) y con los sujetos con los que interviene (alumnos y familias) y por otro y a la vez, con aquellos con los que comparte su profesión (colegas) y con las teorías y pensamientos relacionadas con el campo docente.

Mientras tanto, el concepto de *habitus* lo define como (1988):

Estructura estructurante, que organiza las prácticas y la percepción de las prácticas, el habitus es también estructura estructurada: el principio de división en clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales (p. 170).

Con el concepto de *habitus*, Bourdieu designa un sistema de disposiciones que permite explicar los sistemas de reproducción social de las estructuras objetivas y como en un campo determinado, se puede crear un *habitus* transferible a otros campos. Aunque estos conceptos fueron creados para explicar la sociedad de los años 70, creemos que la escuela de hoy sigue creando *habitus* en términos de éxito o exclusión social, y lo hace a través de una violencia simbólica que legitima su poder arbitrario (Flecha, 2003). Sin embargo, siendo conscientes de las relaciones que se dan en cada campo y que según Bourdieu es lo que estructura el *habitus*, si desde determinadas prácticas educativas cambiamos la estructura, estaremos modificando esta idea de cultura seleccionada:

El *habitus* es el nexo que explica las relaciones entre la lógica de un campo profesional y las prácticas cotidianas de los sujetos que a él pertenecen, porque en el curso de la acción docente sus protagonistas incorporan a su "conciencia práctica" como dispositivos reguladores, a menudo inconscientes y como si de algo "natural" se tratara, normas y tradiciones sociales históricamente constituidas. En esta suerte de interiorización imprevista del orden social estructural a través de la práctica del sujeto reside el enorme

poder (la “misteriosa eficacia” de la violencia simbólica que diría Bourdieu) de reproducción cultural (1988):

El habitus es el nexo que explica las relaciones entre la lógica de un campo profesional y las prácticas cotidianas de los sujetos que a él pertenecen, porque en el curso de la acción docente sus protagonistas incorporan a su “conciencia práctica” como dispositivos reguladores, a menudo inconscientes y como si de algo “natural” se tratara, normas y tradiciones sociales históricamente constituidas. En esta suerte de interiorización impremeditada del orden social estructural a través de la práctica del sujeto reside el enorme poder (la “misteriosa eficacia” de la violencia simbólica que diría Bourdieu) de reproducción cultural. (1988)

Reconocido es también el trabajo de Baudelot y Establet que en la misma línea que Bourdieu publicaron “*La escuela capitalista en Francia*” (1976) explicando cómo la escuela produce un tipo de división social que se corresponde a la división del trabajo (Flecha; 2003) y así enfatizan el hecho que la llamada escuela única está en realidad dividida y su finalidad es dividir a los que pasan por ella. Afirman que existe de hecho dos redes escolares: la PP (primaria-profesional), y la SS (secundaria-superior). Para Varela (2009) Baudelot y Establet desarrollan la tesis que la división de la sociedad en clases antagónicas explica en última instancia no solo la existencia de las dos redes, sino también (lo que las define como tales) los mecanismos de su funcionamiento y sus efectos. Las dos redes reenvían también en este caso a la división social del trabajo y, más concretamente, a la división existente entre trabajo manual y trabajo intelectual. En la actual sociedad de la información esta doble red que ya identificaron en el año 70, Baudelot y Establet sigue presente en medidas que han supuesto la segregación del alumnado en grupos según sus niveles y que no han servido para atajar la distancia que hay entre niños y niñas con diferentes resultados. Al contrario esta diversificación curricular incrementa la influencia de las variables familiares de tipo económico y académico (Hipatia, 2008).

Por su parte Bowles y Gintis, dos economistas radicales althusserianos, publicaron en 1985 “*La construcción escolar en la América capitalista*”, desarrollando en esta obra su Teoría de la Correspondencia. Con ella defienden la tesis que “los aspectos primordiales de la organización educativa son réplica de las relaciones de dominio y subordinación de la esfera económica”. Es decir, la escuela incentiva al estudiante a través de premios y calificaciones, del mismo modo que el empresario premia al trabajador o trabajadora en función de su productividad: “Para cuando la mayoría de los estudiantes terminan su instrucción escolar, han sido abatidos lo suficiente como para convencerlos de su incapacidad para alcanzar el éxito en el siguiente nivel superior” (Bowles y Gintis, 1985).

Como podemos observar, el discurso de estas teorías, muestra una línea típicamente marxista que hoy podríamos pensar que está plenamente superada. Sin embargo, aunque superada teóricamente, la práctica nos dice otra cosa. Son muchos los centros escolares que siguen basando únicamente el hecho de aprender en la recompensa (las calificaciones). Al poner frenos a la implicación activa de los y las estudiantes en el proceso, el aprendizaje resultante es de tipo memorístico y con poco sentido (Hipatia, 2008).

Las teorías de la reproducción han servido para poner de manifiesto el carácter político de la educación, sin embargo no proponían ninguna solución para que la educación cambiara el sistema social y desde esta perspectiva, las propuestas alternativas que pretenden transformar la sociedad, pierden legitimidad. Pero al entrar en la segunda fase de la sociedad de la información (1995) emerge una corriente que entra con fuerza y que se caracteriza por el esfuerzo de intervenir sobre esa desigualdad constatada en la fase anterior. Nos estamos refiriendo a la pedagogía crítica y a un momento histórico en el que se pretende que esa sociedad de la información sea para todos y todas. Para los autores de la pedagogía crítica se trata de combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad: denuncian las relaciones de poder en las instituciones y procesos educativos, al mismo tiempo que identifican y destacan los factores que promueven la participación y el currículo democrático. (Freire, Apple, Bernstein, Giroux, Willis, Flecha, Macedo):

Desde el 1995, se trabaja por un modelo de sociedad de la información para todas las personas, por lo que es necesario que la educación lleve a cabo los cambios necesarios para superar las consecuencias del “darwinismo educativo”. Una de las formas como estos cambios se producen es transformando las relaciones educativas de poder en relaciones educativas dialógicas, dando voz precisamente a las personas invisibilizadas durante la primera fase de la sociedad de la información (Flecha, 2006).

En la transición de una fase a la siguiente, dos dinámicas serán relevantes y así nos lo afirma Flecha et al. (2002):

- Por un lado, el capitalismo informacional pretende extenderse a nuevos países y sectores. Grupos como el de Gates o Case quieren introducir sus productos y servicios entre el público
- Por otro lado, la presión de los países excluidos y los movimientos sociales igualitarios, junto con los problemas creados por la misma exclusión, llevan a la defensa ciudadana de una sociedad de la información para todas las personas.

En el final del siglo XX y principios del XXI, los actores sociales y los científicos sociales han ido redefiniendo su papel en la nueva sociedad informacional. Asistimos a la aparición de nuevos movimientos, grupos y organizaciones, que tratan de cambiar una parte de la realidad y/o influir en la transformación del conjunto de la sociedad. Cada vez más, los movimientos ya no se proponen conseguir sus objetivos destruyendo a los grupos adversarios, sino que pretenden crear unas condiciones de diálogo que incluyan la resolución de los problemas que plantean. En este contexto, no es de extrañar que la Teorías que más repercusión tienen en Ciencias Sociales sean las que ponen el acento en los procesos de racionalidad comunicativa, diálogo y reflexividad. Y por esta razón hemos querido en último lugar y para cerrar esta primera parte del marco teórico, acudir a tres fuentes que consideramos imprescindibles para ilustrar la realidad cotidiana de la institución escolar en el siglo XXI y cuyo alcance puede servir para fundamentar la opción necesaria de una escuela crítica, inclusiva y formadora de ciudadanos y ciudadanas.

2.2 Sociedad del riesgo

Beck define la sociedad del riesgo como una fase de desarrollo de la sociedad moderna donde los riesgos sociales, políticos, económicos e individuales tienden cada vez más a escapar a las instituciones de control y protección de la sociedad industrial. Su análisis lleva a la concreción de una serie de características de la sociedad del riesgo que están centrando, en la actualidad, el objeto de gran parte de la literatura en Ciencias Sociales:

- a. Los riesgos causan daños sistemáticos a menudo irreversibles e invisibles.
- b. El reparto e incremento de los riesgos sigue también un proceso de desigualdad social, dado que las riquezas se acumulan arriba y los riesgos (de no conseguir empleo, radiación, intoxicación...) abajo, aunque su lógica acaba afectando a quien los produce (efecto bumerán) y genera desigualdades internacionales.
- c. Los riesgos son un gran negocio con una cara doble: son riesgos y oportunidades de mercado. Y obligan a la humanidad a unirse haciendo más real la utopía de la sociedad mundial (la energía atómica puede ser una gran oportunidad, pero el riesgo que comporta nos arrastra hacia una solidaridad planetaria).
- d. Hay vacío político. Lo considerado apolítico se vuelve político: las iniciativas ciudadanas y los movimientos sociales dan el sentido e identidad que antes tenían los partidos, sindicatos o Parlamentos.

Beck analiza por tanto como, en esta sociedad, las fuentes de significado colectivas y/o grupales —como la conciencia de clase y la fe en el progreso— están en fase de desencantamiento. Todo el peso recae en los individuos, que vivimos un proceso de individualización a través de una desvinculación de las formas sociales de la sociedad industrial y una revinculación con otro tipo de modernidad donde las personas producen sus biografías, donde se desarrollan nuevas formas de vida, de manera no casual, pero involuntaria, y donde cada día se funciona más basándose en negociaciones, diálogo y conquista diaria de igualdad y libertad.

Contextualizar al sujeto en la sociedad del riesgo, supone reconocer que estamos inmersos en un procesos de individualización como una compulsión que sirve para elegir una biografía entre diferentes modelos. En su libro, *“La individualización. El individuo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas”*, el autor nos da algunas pistas sobre cómo debemos entender este concepto:

El título que puso Norbert Elias a su último trabajo publicado póstumamente “La sociedad de los individuos” capta a la perfección el meollo del problema que ha venido quitando el sueño a la teoría social desde su comienzo. La individualización consiste en hacer que la identidad humana deje de ser un dato para convertirse en una tarea y en cargar sobre los actores la responsabilidad de la tarea y las consecuencias de su actuación. Lo que ocurre es que la mayor parte de los problemas conscientes de los “individuos por destino” son en estos tiempos no aditivos. Es decir, no se suman a una causa común (p.23).

Individualización no significa automáticamente que las personas quieran vivir como individuos y relacionarse unos con otros como individuos. Ser individuo no excluye preocuparse por los demás (p. 353).

Vemos por tanto, como el concepto de individualización lo distingue de aislamiento, soledad o desconexión, identificándolo más como un proceso hacia nuevas formas de vida que debe hacer cuestionable nuestras investigaciones, instituciones y otras categorías (clases, estamentos, etc) que en Ciencias Sociales nos han servido para estudiar el ámbito social y el terreno político. La sociedad del riesgo lleva consigo nuevos procesos, genera nuevos espacios y cede protagonismo a otros conceptos; hemos recogido como examina y que nuevos conceptos aporta al análisis social. Beck (2006):

“Lo que los incita a aventurarse en el escenario público no es tanto la búsqueda de causas y modos comunes de negociar el significado del bien común y los principios de la vida en común, como la necesidad desesperada de networking (estar interconectados, enredados en la red) Esta técnica de construcción puede enganchar comunidades sólo como emociones frágiles y efímeras, dispersas y erráticas, que se deslizan de un objeto a otro” (p.25).

*“En The Reinvention of Politics, Beck sugiere que se necesita nada menos que otra reforma que exige la “radicalización de la modernidad” y afirma que “esto presupone **inventos sociales y coraje colectivo** en experiencias políticas” para añadir a continuación que estas inclinaciones y cualidades no se encuentran frecuentemente, y tal vez ya no sean capaces de llegar a una mayoría” Sin embargo, esto es lo que hay no tenemos otras condiciones en las que actuar. Y en estas condiciones, donde nos guste o no, actuaremos y conoceremos las consecuencias de nuestras acciones, o de nuestro fracaso” (p.26).*

*“La alternativa a la democracia de la mayoría nacional es lo que yo llamaría una república cosmopolita, entendiendo por esto la **revolución de lo local y de la autorresponsabilidad de la sociedad civil**, una sociedad activa en la que los procesos políticos no sean simplemente organizaciones en el parlamento y en el gobierno, sino en el ámbito local y cotidiano del ciudadano” (p.349).*

“La individualización no contradice a lo peculiar de esta “nueva pobreza” sino que lo explica. En las condiciones de individualización, los seres humanos han de cargar con el desempleo masivo como un destino personal. Los seres humanos ya no son afectados por él de una manera socialmente visible y colectiva, sino específicas a las fases de la vida...En las situaciones de vida carentes de nexo de clase, individualizadas, el destino colectivo se ha convertido en destino personal, en destino individual con sociedad ya sólo percibida estadísticamente y ya no sólo visible, y tendría que volver a ser compuesto como destino colectivo desde esta fragmentación en lo personal. La unidad de referencia en que golpea el rayo (del desempleo y la pobreza) ya no es el grupo, la clase, la capa, sino el individuo de mercado en sus circunstancias personales. (p. 149).

Esta sociedad del riesgo de la que nos habla Beck, conlleva, como hemos visto, una nueva configuración de la sociedad, desde abajo, donde los individuos son los protagonistas y donde surgen, por tanto, nuevas instituciones, nuevos espacios, hasta nuevas formas de pobreza. En educación, debemos dejar de comunicarnos dentro de las antiguas instituciones (instituciones zombies) buscando que movimiento sociales, grupos de expertos, gente trabajadora y ciudadanos tengan una papel relevante en constituir una nueva institución, un nuevo marco educativo. Pese a la importancia de todos estos elementos para el análisis social, hay quien cree que este tipo de teoría nos lleva hacia un callejón sin salida; sin embargo nosotros vemos en ella una oportunidad, ya que aporta nuevas estructuras y dimensiones que ayudan a que los investigadores y las investigadoras sociales repensemos la sociedad.

Por último, y para acabar esta síntesis sobre la noción de sociedad de riesgo aportada por el sociólogo, no podíamos cerrar el apartado sin dedicar un espacio al término de modernidad reflexiva, concepto que utiliza para referirse al paso de la sociedad industrial a la del riesgo. Beck, Giddens y Lash (1997):

“La transición desde el período industrial de la modernidad al período de riesgo ocurre de forma no deseada, no percibida y compulsiva, como consecuencia del dinamismo atomizado de la modernización, siguiendo la pauta de los efectos colaterales latentes (...) Por lo tanto, modernidad reflexiva significa autoconfrontación con aquellos efectos de la sociedad del riesgo que no pueden ser tratados y asimilados dentro del sistema de la sociedad industrial, en tanto que medidos por los estándares institucionalizados de esta última” (pp. 18-19).

Una modernidad nos lleva por tanto a otra, donde las personas se liberan de la sociedad industrial para adentrarse en la sociedad del riesgo, ya no como grupos, sino como individuos. Y en esta segunda modernidad emergen nuevos temas: ecología, reflexividad, descentralización y nuevas instituciones:

“La gobernanza de los flujos de la segunda modernidad siempre va a ser muy diferente a la gobernabilidad de las estructuras de la 1ª modernidad. Tal vez estén en juego unas instituciones tan diferentes para nosotros que resulten casi irreconocibles como institución Las instituciones clave que están en juego en la segunda modernidad serán las que regulen la exclusión” (p. 16).

A la vista de lo anterior, no cabe duda que es necesario plantear la institución educativa desde un nuevo escenario social y que en la actualidad juega un papel clave para regular la exclusión social.

2.3 Sociedad red

El sociólogo Manuel Castells utiliza la metáfora de la sociedad-red para ilustrar como el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información permiten interconectar sin barreras de espacio-tiempo a varios nodos (agentes sociales) participantes en un sistema alta-

mente independiente. Castells enmarca y delimita la sociedad-red como producto de un nuevo paradigma tecnológico, el informacionismo, donde la información es procesada y transmitida buscando formas cada vez más eficientes de procesarse y generarse (gracias a las nuevas tecnologías de comunicación).

Los rasgos claves de la sociedad-red para la transformación del mercado laboral son:

- a. La ruptura del espacio-tiempo. El espacio y el tiempo dejan de ser elementos constantes y creadores de obstáculos insalvables. Las nuevas tecnologías como Internet permiten la conexión instantánea entre nodos alejados especialmente y reduce drásticamente los tiempos de espera.
- b. El cambio continuo. La integración e alta independencia del sistema origina que, por primera vez en la historia de la humanidad, las sociedades se basen en el cambio continuo y no en la estabilidad. La información se transmite por gran parte de los elementos del sistema que, rotas las barreras del espacio y el tiempo, reaccionan con gran virulencia a los estímulos. Así, un nuevo avance tecnológico o un nuevo contrato empresarial reorganizan en poco tiempo un mercado que antes era reacción al movimiento.

Los procesos de transformación continua que caracterizan a la sociedad-red demandan el predominio de un nuevo tipo de trabajador, que además de especializado, sea capaz de adquirir nuevos conocimientos de forma continuada. Estamos ante la demanda de una superespecialización ya que no sólo se busca un trabajador con formación específica, sino un individuo con capacidad para aprender a aprender o lo que es lo mismo, se buscan trabajadores capaces de deuteroprender (utilizando la terminología de Castells).

El sector educativo y la formación continua en todas sus manifestaciones adquieren una importancia vital. La educación superior tiende a convertirse en el eje sobre el que gira la economía mundial.

Con la llegada de la sociedad-red, emerge un sector centrado en las innovaciones y la ciencia que generaliza la figura del trabajador del conocimiento. En un sistema altamente competitivo e integrado el conocimiento y sus trabajadores son la pieza central del sistema. El sector del conocimiento se constituye como el principal eje de cambio social, y amenaza con desplazar al sector servicios como la principal fuente de generación de riqueza. Rotger (2003):

“La característica básica de la sociedad de la información, la sociedad red, es la capacidad de hacer transitar la información a nivel global y ponerla al alcance de las personas que dispongan de los medios necesarios, de forma casi instantánea. Esta facilidad en la transmisión de la información, característica de la era digital, acelera la capacidad de acceso al conocimiento, con toda una serie de consecuencias que acaban afectando al conjunto de la sociedad (p. 414).”

2.4 Sociedad dialógica

Las sociedades actuales son cada vez más dialógicas. (Flecha y otros, 2001). Si las industriales constituyeron el contexto material donde se desarrollaron democracias políticas, las sociedades de la información son el contexto simbólico donde el diálogo está penetrando en las relaciones sociales, desde la política internacional hasta la convivencia dentro de un domicilio. El análisis sociológico descubre transformaciones dialógicas en todos los ámbitos; es posible que esto no ocurra con relación a los valores de quien realiza el análisis, pero sí trasluce con claridad al comparar las relaciones actuales con las que se daban en esos mismos ámbitos en las épocas premoderna o industrial.

Desde la pedagogía (Freire), la psicología (Mead, Vigotsky), la filosofía (Habermas), la economía (Sen), la sociología (Beck) y la política (Chomsky) se coincide en señalar la presencia del diálogo en diferentes ámbitos de la vida social y en las relaciones interpersonales.

Desde una concepción dialógica de la realidad, las instituciones educativas son fruto de los acuerdos a los que hemos llegado las personas; así pues las personas tenemos la misma capacidad de transformarla cuando sea necesario, como nos indica Flecha (2008):

Para la perspectiva dialógica, la realidad no está ni sólo determinada por los sistemas ni tampoco sólo creada por las acciones de las personas y los grupos. En la creación y desarrollo de las sociedades existe una relación continua entre personas (individuos y grupos) y sistemas (p. 77).

Sin embargo, existen barreras que dificultan las transformaciones dialógicas. Así pues, Flecha (2002) nos avisa que podemos distinguir dos tipos: tradicionales y sistémicos:

- Los muros tradicionales imperan en ámbitos que todavía no han sido transformados por el diálogo.
- Los muros sistémicos sí que se ponen en entredicho en la perspectiva dialógica, porque son generados por los mismos sistemas creados para hacer posible el diálogo. Esta particular naturaleza de los muros sistémicos hace posible que los antimodernos presenten el diálogo como una farsa. Las elecciones serían así una manipulación donde la gente creería estar escogiendo a quienes gobiernan, mientras que sus opciones estarían tele-dirigidas por los medios de comunicación.

La Sociología Contemporánea se debe plantear describir esas transformaciones dialógicas, así como las propuestas que contribuyen a fomentarlas o frenarlas. Una parte de esta tesis, se dedica a recoger precisamente parte de esas dinámicas que encontramos en educación, analizando las barreras y las potencialidades que contribuyen o no a este proceso.

2.5 sociedad compleja

Hoy día se debe empezar por constatar que la palabra complejidad se emplea en muchos casos, pero su uso no significa una conquista del conocimiento, ni un nuevo modo de concebir las cosas.

Significa, en el lenguaje común, una ausencia de posibilidad de dar una descripción adecuada. Significa más confusión que esclarecimiento. Cuando se dice: “la situación mundial es muy compleja”, “la situación política es muy compleja”, “esta personalidad es muy compleja”, significa que no podemos dar una explicación. No se trata entonces de una victoria del conocimiento, sino de todo lo contrario (Morin, 2006).

Con estas palabras, Edgar Morin abría su conferencia en 2006, titulada “Complejidad”, impartida en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, piso 4 de la Torre de Humanidades II, Ciudad Universitaria. De lo anterior deducimos que los contenidos o los fenómenos complejos, requieren diferentes abordajes porque es muy difícil encontrar explicación para ellos. Sin embargo, nos distanciamos de la opinión de Morin cuando considera que clasificar algo de complejo, no es una victoria del conocimiento. Partir de la complejidad, significa alejarnos de una actitud simplista, parcial, sesgada y tomar los fenómenos como compuestos por infinitos elementos. Así lo define S. Vilar (1997): “un fenómeno complejo es el compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no-lineales, sincrónicas y diacrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su auto-organización se orienta por acciones teleológicas, finalitarias” (p. 18).

Esto coincide plenamente con el concepto, fenómeno social o realidad social de la que pretendemos partir en esta investigación. No podemos reducir lo social a una simplificación, porque de esta manera estaríamos ocultando parte del mismo. Nuestra idea de sociedad es compleja, aunque nuestra idea de *lluvia*, por poner un ejemplo también parte de esa complejidad previa. Coincidimos, por tanto, plenamente con las palabras del Dr. Agustín de la Herrán (2003) cuando sobre la complejidad nos indica lo siguiente:

Todo es complejo. Basta profundizar en cualquier aspecto, faceta o campo de la realidad, por insignificante que pueda parecer, para que esta sospecha se transforme en el hecho. Y ocurre que, a medida en que el conocimiento avanza y profundiza, esa complejidad se hace mayor (p. 505).

A la luz de estas afirmaciones, hemos intentado incorporar el mayor número de variables en esta fotografía del marco socioeducativo, intentado no alcanzar una representación simplificada de la realidad, sino todo lo contrario, incorporar la complejidad como elemento que abarca el resto de modelos, representaciones, etc. La sociedad compleja, es para esta investigación el horizonte donde se enmarcan el resto de características sociales que hemos desarrollado anteriormente.

Y el pensamiento zoom es la lógica que nos ha inspirado en este proceso, para capturar la complejidad inherente a los fenómenos sociales. Así pues L. Bonell (2004) nos afirma lo siguiente:

Una cámara de fotos es un aparato que permite captar imágenes de la realidad. Una de sus partes es la que sirve para registrarlas, ya sea digital o analógicamente. Otra de sus partes es la que sirve

para captar la luz, que es, en definitiva, lo que la otra parte registra. Se le suele llamar “objetivo”. También tiene algo que se llama “obturador” y que sirve para controlar el tiempo que va estar entrando la luz a través del objetivo. Además del tiempo, se puede controlar la cantidad de luz utilizando el “diafragma” mecanismo que sirve también para ajustar la profundidad de campo, o sea, lo que va a salir nítido y la que va a salir difuso en la imagen (Bonell, 2004).

La idea que nos intenta transmitir es que nuestro pensamiento, tiene esa misma función que la cámara de fotos y que está dotado de la función “zoom” y por tanto, somos capaces de alejarnos o acercarnos de la realidad que estemos “pensando” en cada momento. Así pues, para captar esa complejidad que mencionábamos anteriormente hemos practicado activamente la función “zoom” con el fin de pensar la realidad socioeducativa en diferentes escalas espaciales, temporales y desde diferentes ángulos. En consecuencia, hemos intentado mover el foco de nuestro pensamiento en distintos niveles y buscar las relaciones entre los mismos.

2.6 Crisis y creación de sentido en la multisociedad

La crisis de sentido en estas sociedades que hemos descrito anteriormente, es uno de los temas más investigados en la actualidad. Así pues, la crisis de sentido se constituye como un elemento común a todas ellas. Hay un conjunto de teorías de diferentes Ciencias Sociales con aportaciones que podemos resumir en tres partes: la pluralidad de opciones, la reflexividad y los riesgos (Hipatia, 2008). Todos estos conceptos forman parte de lo descrito más arriba.

Max Weber, entre otros autores, afirmó que hasta el Renacimiento permaneció una cierta unidad de sentido. Unidad entre la belleza (estética) la bondad (ética) y la verdad (entidad) y que en la modernidad se inició una ruptura de unidad entre estas tres cosas y ello produjo desencanto social. En el momento actual, estas tres categorías aparecen disociadas, afectando al ámbito escolar de la siguiente forma:

En las sociedades actuales se ha producido de manera generalizada una pérdida de sentido de las instituciones, entre ellas también de lo escolar. Esta pérdida se produce cuando dichas instituciones no conectan con las necesidades y/ o expectativas de los individuos. La magnitud de los cambios producidos por el paso de una sociedad industrial a la de la información, ha cambiado la estructura social y han modificado la composición étnica y religiosa de la población. Hemos pasado de sociedades homogéneas a sociedades multiculturales, de contextos cerrados a una sociedad globalizada, se ha intensificado la democratización de instituciones y organizaciones. Sin embargo, algunas instituciones como la escuela han permanecido al margen de dichos cambios (2009, pp 30-44).

Así pues, otros ámbitos como la medicina o el mundo de la empresa, se han transfor-

mado por completo en el último siglo, han incorporado nuevas técnicas, han investigado y han evolucionado científicamente. De la escuela, no podemos decir que se haya producido ese cambio y sin embargo se enfrenta a una sociedad totalmente diferente que a la de hace un siglo. Este hecho agrava un proceso de profunda pérdida de sentido:

El proceso de racionalización que caracteriza a la cultura occidental desemboca en un desencanto del mundo, entendido como una pérdida de la seguridad que proporciona la creencia de que nuestros valores se encuentran respaldados por un orden inmutable, accesible a todo sujeto racional. Para W. lo racional no se encuentra en un saber universal y necesario, que tiene que ser percibido como tal por cada sujeto, sino en los procedimientos que nos permiten situar y revisar críticamente nuestro saber” (Habermas, 1981).

¿Por qué muchos centros escolares no tienen ningún sentido ni para algunos niños y algunas niñas y sus familias? Weber al hablarnos de modernidad y burocratización, nos da algunas pistas sobre la orientación de la respuesta. Weber veía la burocratización de un modo pesimista, ya que una racionalidad instrumental primaría sobre todos y el control estaría en manos de los sistemas, sin depender de las interacciones o diálogos entre las personas. En muchas instituciones escolares sucede por tanto y en conexión con las ideas de Weber, lo siguiente según Flecha, Aubert, et al (2008):

El sentido está ligado a lo que pasa en el centro educativo, a cómo pasa y al valor atribuido a cada cosa, lo que depende de la cultura escolar, que sigue correspondiéndose a la cultura hegemónica, occidental y de clase media-alta. Así, la organización de los centros educativos y las aulas, el currículum, el profesorado, el lenguaje, se corresponden con la cultura de un número minoritario de familias (p. 230).

Por otro lado, otros autores como Ulrich Beck también han desarrollado aportaciones de gran interés para entender mejor algunos de los procesos por los que se produce esta pérdida de sentido: de la sociedad del Riesgo (Beck, 1998) y de la Modernidad Reflexiva (Beck, 1997) ya hemos hablado en apartados anteriores. Ahora nos centraremos en el concepto, desmonopolización del conocimiento experto (Beck, 1997) porque creemos que aquí se encuentra una de las claves para recuperar el sentido.

Con desmonopolización del conocimiento experto, Beck se refiere a la tendencia dialógica de nuestras sociedades sobre la forma cómo se crea el conocimiento científico. Así pues, en la actual sociedad, es a través del diálogo entre personas “expertas” y “no expertas” como es posible el desarrollo de teorías más inclusivas y científicas. Beck (2008) nos lo afirma de la siguiente manera: “Lo que se demanda son formas y foros de cooperación productora de consenso entre la industria, la política, la ciencia y la población” (p. 46).

Por lo tanto, Beck aboga por una reinención en la producción de conocimiento, en el que el diálogo y las interacciones entre todos y todas, sea la clave para crear nuevas

teorías. Desde esta perspectiva el conocimiento, sería producto de un diálogo entre el sentido subjetivo resultado de todos, de las interacciones y a eso le denominaríamos tipificaciones de los sujetos y los conceptos científicos, o tipificaciones ideales, procedentes de la comunidad científica. Así es como podemos ir construyendo conocimiento dialógico en la sociedad de la información.

Asimismo, el desarrollo curricular no es científico en las escuelas sino integra todas las voces, porque así se está haciendo en el máximo nivel mundial de construcción del conocimiento:

De esta forma, cuando los centros educativos aumentan los espacios de interacción dialógica desburocratizando los procesos comunicativos con la comunidad, se amplía el horizonte para la creación de un sentido que no sólo influye en el rendimiento del alumnado sino que traspasa los muros del centro e impacta en la vida de cada persona y en su entorno sociocultural (p. 224).

Sólo así podemos crear sentido desde la educación: desburocratizando y proporcionando espacios de interacción dialógica, donde las relaciones de poder dejen paso a unas relaciones dialógicas en las que se consensúan los temas o se generan conflictos cuando no se llegan a acuerdos. Chomsky desde la lingüística nos decía que todos tenemos capacidad para generar un nuevo lenguaje, una nueva acción social, una nueva realidad pero que el realizarlo o no dependía de sí las personas estaban inmersas en un ambiente rico o estimulante u otro empobrecido. Es la teoría de la gramática generativa (1977) y con sus aportaciones revolucionó no sólo la psicolingüística sino también el mundo educativo y social. Esta es la idea de Vygotsky, él cual mantenía en su tesis que el desarrollo cognitivo está relacionado con el contexto social y cultural. Así pues, en “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores” (1996), insiste en la naturaleza transformadora de la persona, idea fuerza de la que nos haremos eco también en esta tesis.

2.7 Apunte final

Hoy el sistema educativo debe dar respuesta a una sociedad más compleja que la que estaba inmersa antes de la sociedad industrial. Los planteamientos desde los que actualmente se investiga en Ciencias Sociales, observamos que no están llegando a repercutir profundamente en la estructura socioeducativa. La información, la red, el riesgo o el dialogicismo son componentes que encontramos constantemente en revisiones bibliográficas pero que se escapan, desde nuestro punto de vista, al enfoque y reto que supone llevar estas coordenadas a la práctica, a lo concreto, a las comunidades educativas.

Nuestra propuesta como investigación de la generación de una red socioeducativa inclusiva puede contribuir a incorporar este conocimiento y ayudar a redefinir desde estas pautas la estructura y la dimensión pedagógica de una comunidad educativa. A continuación, y a modo de síntesis del apartado, extraemos algunos elementos desde los que poder ofrecer un enfoque que ayude a fundamentar la presente investigación.

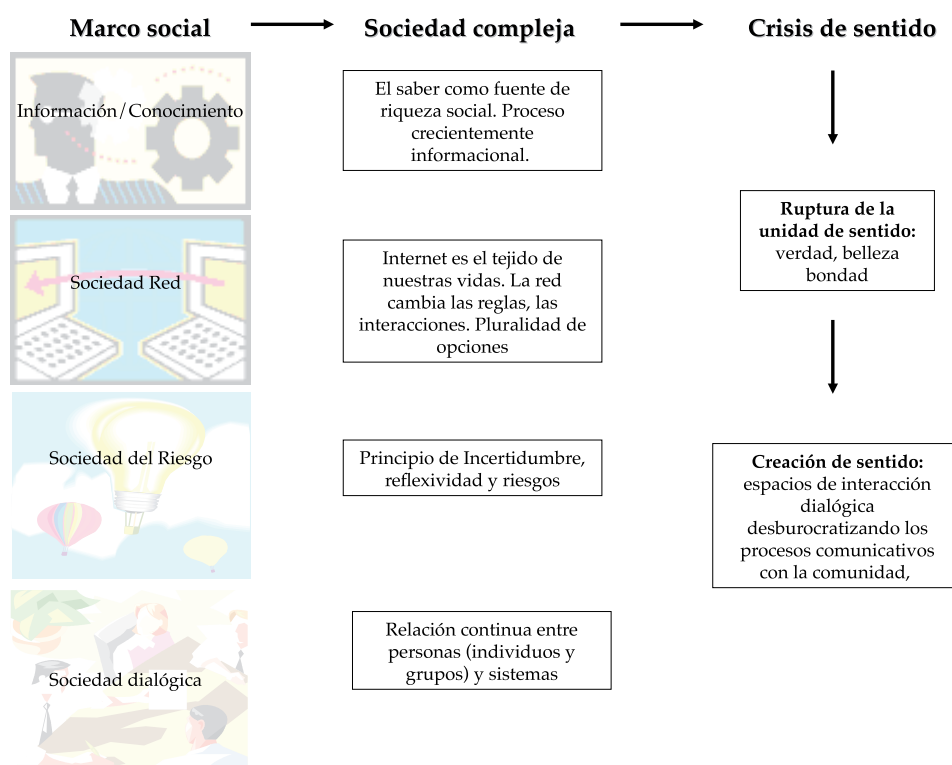


Figura 2: Síntesis marco socioeducativo. Fuente: elaboración propia.

3. Contexto socio-político y normativo

En este apartado se realiza un análisis crítico del contexto socio-político y desarrollo normativo de la educación en términos de igualdad de oportunidad e igualdad de resultados para todos y todas. Las recomendaciones que aquí recogemos, para favorecer la igualdad educativa, provienen de diversas instituciones, desde organismos internacionales hasta administraciones públicas. En primer lugar realizaremos un recorrido acerca de las diferentes recomendaciones y acciones que desde la Unión Europea se han puesto en marcha. En este sentido analizaremos de manera concreta y exhaustiva algunos de los textos generados por diferentes organismos de la UE e informes procedentes de las principales investigaciones en educación en el ámbito europeo. Seguidamente analizamos la actual ley de educación y sus connotaciones en términos de igualdad versus desigualdad. Por último identificaremos y analizaremos la normativa relacionándolo con la dotación a los centros educativos de un marco competencial y regulador con el que fomentar la igualdad e impulsar la participación de todos y todas los ciudadanos y ciudadanas.

3.1 Unión Europea

En la Cumbre de Lisboa del año 2000, los jefes de Estado y de Gobierno decidieron convertir la Unión Europea (UE) en “el líder mundial de la economía basada en el conocimiento”. Alarmados por el declive de la competitividad productiva y comercial europea,

por el descenso del número de patentes, por la “deslocalización” de empresas hacia el este y de sus laboratorios hacia el oeste, pero, sobre todo, por el éxodo de jóvenes talentos hacia los Estados Unidos, resolvieron que era urgente dar un gran impulso a la investigación y desarrollo (I+D) en toda el área europea. Así pues, la Estrategia de Lisboa revisada (European Commission, 2005) incidió en desarrollar sistemas educativos de calidad para alcanzar la competitividad que se proponía la Unión Europea. Hoy, la realidad de la situación educativa en Europa está todavía lejos de ofrecer esa respuesta de calidad para conseguir sociedades cohesionadas, competitivas y más democráticas. De acuerdo con EUROSTAT, la Oficina Estadística de la Unión Europea. Fundada en 1953, su cometido es reunir y analizar datos de los diferentes Institutos de Estadística Europeos y producir datos comparables a nivel de la UE. (European Commission, 2004), el porcentaje de estudiantes entre 18 y 24 años que no ha completado la educación superior fue del 17,2% en el año 2000, y del 15,9% en el 2004 en los países de la zona EU-25 (INCLUD-ED, 2009, pp 183-196).

Por otro lado y bajo el lema: “¡Alto a la miseria!”, la Unión Europea declaró el 2010 “Año de la pobreza y la exclusión social”. Así pues, en la Europa de los Veintisiete, existen unos 85 millones de pobres. Es “pobre” la persona que vive con menos del 50% de la Renta media disponible neta del país correspondiente. En España, el ingreso medio mensual se sitúa en torno a los mil euros. Un europeo de cada seis sobrevive en la penuria. Y la situación se sigue degradando a medida que se extiende la onda expansiva de la crisis. Creemos, por tanto, que la cuestión social vuelve a colocarse en el corazón del debate.

Intencionadamente hemos querido abrir este apartado con estos dos apuntes informativos como fotografía de una UE que nos ofrece un doble escenario ambivalente y antagónico. Por un lado, la Europa del ‘conocimiento’ y de la productividad, por otra la de la pobreza y la exclusión social.

En este ámbito, las reflexiones, recomendaciones y declaraciones en torno a la igualdad educativa tienen como referente importante, las propuestas realizadas en el marco de la Comisión Europea. Este organismo es el encargado de elaborar propuestas para futuras leyes europeas que presenta al Parlamento y al Consejo. Además es el brazo ejecutivo de la UE, lo que significa que es el responsable de aplicar las decisiones del Parlamento y del Consejo. Esto supone gestionar la actividad diaria de la Unión Europea: aplicar sus políticas, ejecutar sus programas y utilizar sus fondos. Una de las herramientas de trabajo de la Comisión son los Proyectos Integrados; otra son los Libros Verdes. Los Proyectos Integrados combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr objetivos científicos ambiciosos y bien definidos. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea. Los libros Verde se basan en extensas investigaciones y análisis documentales, son también conocidos como ducemotos de consulta, pueden meramente proponer una estrategia para ser implementada en los detalles de otra legislación o pueden presentar propuesta sobre los deseos del gobierno para obtener los pareceres y las opiniones públicas. En este apartado nos vamos hacer eco de las dos, seleccionado uno u otro según la relevancia de los temas tratados para nuestra investigación. Por otro lado, también recogeremos los informes emitidos por la OCDE, PISA, evaluación trienal a escala mundial de las aptitudes escolares de los alumnos de

quince años, pues creemos que puede aportar datos interesantes aunque no suficientes para situarnos en el estado de la cuestión a nivel supranacional. Examinan el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos, entre los que se encuentran: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que estos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: lectura (2000), matemáticas (2003) y ciencias (2006).

En julio del 2008 la Comisión Europea publica el Libro Verde: *“Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE”*. Dicho informe se publica con el fin de reforzar la Directiva 77/486/CEE y el informe del Consejo Europeo (2008): *“Educación y Formación 2010”* en el que se hace hincapié principalmente en las desventajas educativas de los alumnos y alumnas inmigrantes. Esta Directiva representa un anterior intento de la UE de animar a los Estados miembros a prestar atención a la educación de los hijos de trabajadores inmigrantes. El objetivo último del Libro Verde 2008 es el de presentar un marco para examinar todos los problemas que giran en torno a la educación de los hijos de las personas inmigrantes. A continuación recogemos los datos más relevantes que nos ofrece dicho Informe.

El documento comienza mostrándonos con pruebas objetivas (PIRLS, PISA) que el nivel que alcanzan muchos hijos de inmigrantes es más bajo que el de los demás alumnos y así lo afirma la OCDE (2008):

Esta distribución de los malos resultados educativos se refleja en el modelo comparativo de la escolarización de los alumnos inmigrantes. Aunque la situación ha mejorado algo con el tiempo, en la mayoría de los países es menos común que los alumnos inmigrantes se incorporen a la enseñanza preescolar y, en cualquier caso, tienden a hacerlo más tarde que los demás niños. En la enseñanza primaria, la escolaridad obligatoria garantiza la igualdad en los niveles de participación de los alumnos inmigrantes y los demás alumnos. Sin embargo, en la enseñanza secundaria se produce una clara segregación en las matriculaciones escolares, puesto que los alumnos inmigrantes están sobrerrepresentados en los colegios de tipo profesional que, generalmente, no conducen a la enseñanza superior. Además, lo que destaca con más claridad es que el abandono escolar prematuro es mayor entre los alumnos inmigrantes en casi todos los países. Todos estos factores contribuyen a que un número relativamente bajo de estudiantes inmigrantes concluyan estudios universitarios (p.6).

En este análisis de la situación de los niveles educativos destaca un punto especialmente duro para los responsables políticos: “en algunos países, el retraso en los niveles educativos en cada uno de los tres ámbitos del estudio ha aumentado entre la primera y la segunda generación de alumnos inmigrantes” (p. 7). En este sentido, la educación no ejerce como herramienta para facilitar la inclusión de las personas inmigrantes, incluso puede agravar e intensificar su exclusión social.

Con respecto a los factores desencadenantes de la situación de desventaja educativa de los niños de origen inmigrante, el Informe destaca los siguientes:

1. Situación y contexto educativo. Como variables de este factor encontramos las siguientes:
 - Los inmigrantes y sus familias sufren una pérdida del valor de los conocimientos que han acumulado.
 - La lengua es un factor clave. El dominio de la lengua es una condición fundamental del éxito escolar.
 - Las expectativas son muy importantes en la educación.
 - Los modelos de conducta y las actitudes de apoyo de las comunidades pueden influir de manera significativa.

2. El entorno educativo es decir, la estructura del sistema educativo y la forma en que los colegios y los profesores se relacionan con estos alumnos pueden influir de manera significativa en el nivel educativo alcanzado. La presión de los compañeros influye también en los resultados. Así pues el Informe aporta datos relevantes a la luz de estas conclusiones:

Los alumnos inmigrantes tienden a obtener mejores resultados cuando sus compañeros de clase dominan el idioma de acogida y tienen grandes aspiraciones educativas. (...) Estudios como el de Comeman et al. (1966), demuestra que los estudiantes de minorías que acuden a colegios segregados obtienen resultados por debajo de sus posibilidades. Así pues Farley (2005) ha analizado estudios más recientes acerca de la influencia de los compañeros sobre los resultados académicos y sus conclusiones se ajustan básicamente a anteriores conclusiones (p.10).

Con estos datos y otros se hace especial hincapié en que todas las formas de segregación debilitan la capacidad de la educación de lograr uno de sus principales objetivos: fomentar la inclusión social. En general, la conclusión que alcanza en este punto es que cuanto más se combata cualquier forma de segregación de hecho de los alumnos inmigrantes en las políticas escolares, mejor será la experiencia educativa.

3. La respuesta de las políticas. Está comprobado que determinadas políticas y planteamientos pueden fomentar el éxito escolar de los alumnos inmigrantes; cuánta más prioridad den a la equidad en la educación más eficazmente alcanzan las necesidades particulares de estos alumnos y sus familias. A continuación ofrecemos algunos planteamientos políticos que tratan aspectos específicos de las experiencias educativas positivas de los alumnos inmigrantes:
 - Lengua de acogida.
 - Lengua de herencia.
 - Apoyo específico para compensar las desventajas educativas.
 - Programas de ayuda educativa adicional.
 - Promover la educación de segunda oportunidad y educación de inmigrantes.
 - Educación preescolar.
 - Educación integrada. Creación de “colegios imán”
 - Aplicación de normas de calidad. Formación y desarrollo profesional de los profesores.
 - Educación intercultural.

Una vez trazado el recorrido a través de los tres factores principales que provocan que los hijos de personas inmigrantes se encuentren en situación de desventaja, el informe termina definiendo el papel que en este entramado juega la Comisión Europea e invita a los Estados miembros a reflexionar sobre el reto político que supone esta coyuntura, cuáles son las respuestas políticas adecuadas a este reto y el posible papel de la Unión Europea para ayudar a los Estados miembros a afrontarlos.

Otro de los estudios que recogemos en esta investigación es: PISA (2006-2009). Los datos que nos ofrece PISA (2006) muestran que en los países de EU-15 al menos un 10% de la población escolar de quince años nació en el extranjero o desciende de padres nacidos ambos en otro país, y esa proporción se aproxima a un 15% en el cuarto nivel de la enseñanza primaria. En algunos países, como Irlanda, España e Italia, el porcentaje de alumnos escolares nacidos en otro país se ha multiplicado por tres o cuatro desde 2000. En el Reino Unido, el número de alumnos llegados recientemente de otro país matriculados en los colegios ha aumentado un 50% en dos años, incrementando aún más el ya elevado número de niños de origen inmigrante. Además los flujos migratorios tienden a constituir concentraciones de alumnos inmigrantes en zonas urbanas y en determinadas ciudades: por ejemplo en Rotterdam, Birmingham o Bruselas, aproximadamente la mitad de la población escolar es de origen inmigrante. En Madrid, la proporción de alumnos inmigrantes se ha multiplicado por diez desde 1991. El estudio PISA destaca un punto especialmente duro para los responsables políticos: en algunos países, el retraso en los niveles educativos en cada uno de los tres ámbitos del estudio ha aumentado entre la primera y la segunda generación de inmigrantes. Esto significa que, en esos casos, la educación no ejerce como fuerza de inclusión de los inmigrantes y que, en realidad, estas diferencias en los niveles educativos pueden agravar e intensificar su exclusión social.



Figura 3: Países que participan en el estudio PISA.Fuente: PISA (2009).

En PISA 2009, como en ediciones anteriores, se dedica un extenso capítulo a analizar cómo el rendimiento de los alumnos y alumnas está influido por las circunstancias en las que se desarrollan los aprendizajes, los condicionantes de partida, los entornos sociales, económicos y culturales de alumnos y centros educativos. Así pues se aproxima al concepto de equidad expresando lo siguiente:

PISA dedica el volumen II del informe internacional a explorar la equidad en la educación desde tres perspectivas; primero, mediante el análisis de las diferencias de los resultados entre los alumnos

y los centros educativos; segundo, mediante el análisis de la distribución de los recursos de aprendizaje y, tercero, y más importante según afirma el informe, analizando el impacto del entorno social, económico y cultural de estudiantes y centros educativos en los resultados. En un sistema educativo equitativo ese impacto es pequeño o, dicho de otro modo, el éxito educativo de los estudiantes es esencialmente independiente del entorno social, económico y cultural de su familia y de su centro educativo (2009, p. 85).

En consecuencia sólo podremos hablar de sistemas educativos equitativos cuando la relación entre éxito educativo y entorno social, económico y cultural sea independiente. El concepto equidad es definido por la RAE como: “justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva”, sin embargo nosotros creemos que la equidad sólo podrá ser un hecho si, tanto la práctica como la política educativa, se basan en investigaciones científicas y evidencias de prácticas educativas que consigan resultados demostrables. Por este motivo, tomamos algunas conclusiones interesantes para nuestra investigación sobre el término equidad y sobre las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades (2009, p. 154):

RESULTADOS PISA 2009
EQUIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
<p>Existe una mayor equidad en los países en los que las diferencias entre centros son menores.</p> <p>Un modo de medir la capacidad de los sistemas educativos para contrarrestar el efecto del estatus social, económico y cultural (ESCS) es valorar en qué medida se ve afectado el rendimiento de los alumnos según varía su ESCS. Las diferencias de los resultados cuando se considera la variable nivel de estudios de los padres llegan a alcanzar en España casi 100 puntos, y en la OCDE, 120. Cuanto mayor es el número de libros que el alumno tiene en casa, más alta es la puntuación media que se obtiene.</p> <p>En España, la variación de los resultados que se explica por las diferencias de ESCS es la menor de los países desarrollados considerados, próxima a los de los sistemas más equitativos: Portugal, Finlandia, Canadá, Corea del Sur, Italia y Grecia. Son estos sistemas educativos los que, de acuerdo con este factor, resentan una mayor equidad en PISA 2009. En el extremo opuesto se sitúan Estados Unidos, Suecia, Alemania, Reino Unido, Austria y Francia, con valores entre 40 y 50 puntos, superiores a los promedios OCDE.</p> <p>En los niveles socioeconómicos más modestos los alumnos españoles obtienen mejores resultados que los del promedio OCDE y que la mayoría de los países seleccionados.</p>

Tabla 2: Equidad de los sistemas educativos. Fuente: elaboración propia e Informe PISA 2009.

De esta manera podemos afirmar que el entorno socioeconómico y cultural, influye, pero no determina los resultados del alumno o alumna. Este factor no impide a un alumno o alumna progresar en sus resultados académicos. El rendimiento escolar depende sobre todo de lo que ocurre dentro del centro educativo.

Sin embargo, por otro lado existen pruebas claras y constantes de que el nivel educativo que alcanzan muchos hijos de inmigrantes es más bajo que el de los demás alumnos. El estudio PIRLS sobre alfabetización muestra que los alumnos y alumnas inmigrantes obtienen peores notas que los otros alumnos al final de la enseñanza primaria. El estudio

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, traducido como “*Estudio Internacional de Progreso de Comprensión lectora del alumnado de cuarto curso de educación primaria* (10 años). Se ha realizado en 1991 (Reading Literacy Study), en 2001, y en 2006. Ha adoptado una secuencia de realización cada cinco años, por lo que el estudio se aplicará nuevamente en 2011. En la evaluación de 2006 han participado 40 países, incluido España.

La Comisión Europea ya apoya varios programas y acciones relacionados entre otras cosas, con esta cuestión. En 2005 presentó un “Programa Común para la Integración-Marco para la integración de los nacionales de terceros países en la Unión Europea” en el que proponía medidas para poner en la práctica los Principios Básicos Comunes (PBC) sobre integración, junto con una serie de mecanismos de apoyo de la UE, como los Puntos de Contacto Nacionales para la integración, el Foro Europeo sobre la Integración y los Informes anuales sobre inmigración e integración. Además, el Fondo Europeo para la Integración de los nacionales de terceros países facilita la adopción de medidas de integración para los jóvenes y los niños de origen inmigrante. La Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, enumera el tipo de actitudes, conocimientos y capacidades que la educación debe ofrecer a las personas para facilitar su realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión y el empleo en una Europa moderna. Las competencias 6 (competencias sociales y cívicas) y 9 (conciencia cultural) son especialmente pertinentes en el contexto de una nutrida presencia de alumnos inmigrantes y pueden ser útiles como marco para el desarrollo de planteamientos educativos nacionales.

Como señalábamos anteriormente otras de las herramientas de trabajo de la Comisión son los Proyectos Integrados, dentro de los cuales destaca el Proyecto INCLUD-ED: el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del VI Programa Marco. La investigación es coordinada por el **CREA** (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades. Universidad de Barcelona. Parque científico de Barcelona. en colaboración con otras 15 instituciones sociales, todas ellas universidades de diferentes zonas de Europa:

El proyecto INCLUD-ED analiza las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. Europa necesita identificar las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de políticas, las personas al cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias, y que contribuyan a elaborar nuevas políticas que permitan cumplir los objetivos de Lisboa. INCLUD-ED se centrará en el estudio de las interacciones entre los sistemas educativos, los agentes y las políticas, hasta el nivel obligatorio (infantil, primaria, secundaria, y los programas de formación profesional y de educación especial. (INCLUD-ED, 2009).

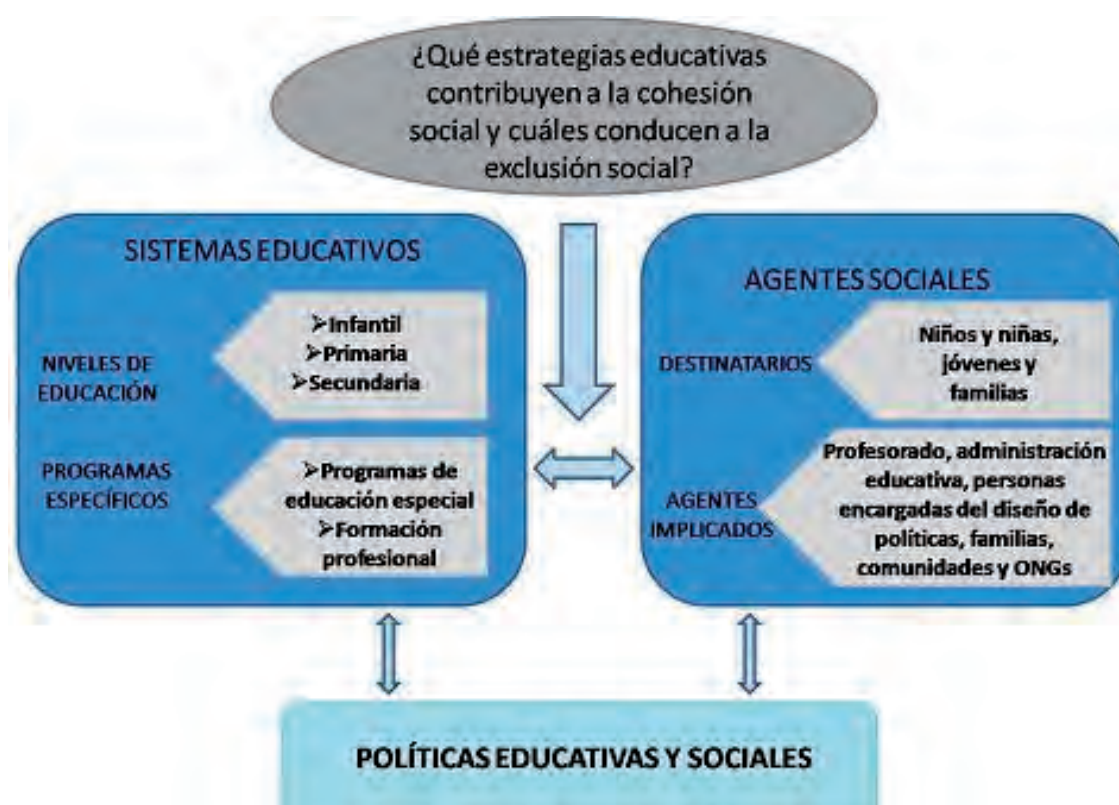


Figura 4: Proyecto INCLUD-ED. Fuente: INCLUD-ED

INCLUD-ED se divide en 5 subproyectos, cada uno con un objetivo específico que contribuye al objetivo general. Los proyectos, con sus respectivos objetivos, son los siguientes (Gómez y Racionero, 2008):

- **Proyecto 1.** Sistemas educativos europeos: conectando teorías, políticas y resultados. Análisis de las características de los sistemas educativos y de las reformas educativas que están generando bajos niveles de exclusión social y educativa, y de las que están generando altos niveles.
- **Proyecto 2.** Prácticas educativas efectivas en Europa: cómo está la educación contribuyendo a la superación o reproducción de la exclusión social. Análisis de los componentes de las prácticas educativas que están disminuyendo los niveles de fracaso escolar, y los de las prácticas que los aumentan.
- **Proyecto 3.** Exclusión e inclusión social y educativa. Estructura social en la Europa del conocimiento. Estudio de cómo la exclusión social afecta diversas áreas de la sociedad (empleo, vivienda, salud y participación política), y qué tipo de provisiones educativas contribuyen a su superación.
- **Proyecto 4.** Cómo la exclusión educativa y social interfiere en las experiencias de los grupos vulnerables, y el rol de la educación.
- **Proyecto 5.** Conectando políticas educativas a otras áreas de política social. Análisis de las intervenciones mixtas entre áreas de política educativa y otras áreas de políticas sociales, e identifica cuáles están dando pasos hacia la superación de la exclusión social y la construcción de cohesión social en Europa.

- **Proyecto 6.** Proyectos locales para la cohesión social. Estudio de las comunidades implicadas en proyectos que han desarrollado la integración de intervenciones sociales y educativas que contribuyen a reducir las desigualdades y la marginalidad, y fortalecen la inclusión social.

Teniendo en cuenta todos estos datos, creemos por tanto que INCLUD-ED supondrá un gran avance científico proporcionando un fuerte impacto en la educación en Europa, además de garantizar que este proyecto sirva para la elaboración de futuras políticas en materia de educación.

Por último, entre otras de las iniciativas de la UE cabe destacar la proclamación del “Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para todos” (2007), el “Año Europeo del Diálogo intercultural” (2008) y como citábamos anteriormente el “Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social”:

El objetivo del Año Europeo de la Igualdad de Oportunidades para todos es sensibilizar a la opinión pública sobre las ventajas de una sociedad justa y cohesionada. Así, propone adoptar iniciativas de concienciación para rechazar las actitudes y conductas discriminatorias, y proporcionar más información a los ciudadanos sobre sus derechos y obligaciones legales. Se enmarca dentro de un enfoque transversal de la no discriminación que debería permitir garantizar una aplicación correcta y uniforme del marco legislativo comunitario en toda Europa, haciendo resaltar sus principios fundamentales y obteniendo un apoyo activo del público a la legislación en materia de no discriminación y de igualdad.

El Año Europeo del Diálogo Intercultural reconoce que la gran diversidad cultural de Europa constituye una ventaja única. El Año va a invitar a todos aquellos que viven en Europa a explorar los beneficios de nuestro rico patrimonio cultural y las oportunidades de aprender de las diferentes tradiciones culturales.

Inspirándose en el principio fundamental de solidaridad, la Unión Europea ha aunado esfuerzos con los Estados miembros para convertir 2010 en el Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. Los objetivos principales son sensibilizar a los ciudadanos sobre esta cuestión y renovar el compromiso político de la UE y los Estados miembros con la lucha contra la pobreza y la exclusión social.

¿Cuál es la relevancia de la proclamación de estos años? Fundamentalmente sensibilizar a los ciudadanos y ciudadanas sobre esta cuestión y renovar el compromiso político de la UE y los Estados miembros. Así pues, la proclamación del Año Europeo 2010 “Lucha contra la pobreza y la Exclusión Social” no sólo nos ofrece datos sobre el estado de la cuestión a nivel europeo, sino que además nos invita a entrar en acción, a participar activamente en la sociedad y combatir los estereotipos y la imagen que tiene la gente de la pobreza.

En conclusión, a través de los datos aportados podemos constatar como en Euro-



Figura 5: Año Europeo de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. Fuente: UE.

pa existen directrices, orientaciones y prácticas que tienen como fin invertir la tendencia de la exclusión social a través de la educación. El éxito educativo vemos por tanto que es considerado una de las claves para superar la exclusión social.

3.2 España

Según las últimas estadísticas publicadas por Eurostat, el abandono escolar en España es muy elevado. Cuando se habla de abandono escolar no siempre se está hablando de lo mismo. Por un lado, se proporcionan estadísticas de los jóvenes que no alcanzan los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y acaban sus años de escolarización obligatoria sin obtener el título de graduado en secundaria. En 2004-2005 el 34% de los jóvenes españoles se encontraban en esta categoría (MEC, 2006).

A la luz de estos datos, este apartado lo dedicamos a analizar algunos efectos en el sistema escolar que se están dando en la aplicación de leyes como la LOGSE o la LOE y abrir interrogantes sobre si las prácticas que lleva a cabo la escuela española son las responsables de mantener la cotas de fracaso y abandono escolar. No es un análisis exhaustivo de sus consecuencias sino de algunos puntos importantes para apoyar y completar el tema de nuestra investigación. En este análisis, tomamos como punto de partida las palabras recogidas en el *Informe Delors*, encargado por la UNESCO para el análisis de la educación, sociedad y desarrollo:

El fracaso escolar afecta a todas las categorías sociales, aunque los jóvenes procedentes de medios desfavorecidos están más expuestos a él. Sus formas son múltiples: acumulación de repeticiones de cursos, abandono de los estudios, relegación a especialidades que no ofrecen verdaderas perspectivas y, a fin de cuentas, jóvenes que concluyen sus estudios sin competencias ni calificaciones reconocidas. El fracaso escolar es, en cualquier caso, una catástrofe, absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos (1996, p. 56).

Para empezar, nos situaremos en los años 60 y 70 la escuela española, años en los que aunque existía una tendencia mayor a la participación, la escuela era extraordinariamente elitista (MEC, 1992). Un elevado porcentaje de alumnos abandonaba el colegio tras la primaria con o sin titulación. Cifras de alrededor de un 20% pasaban a Formación Profesional (dominada por hijos de obreros), donde se producían altas tasas de repetición y abandono. Sólo un porcentaje menor del 50% seguía estudios de BUP y COU, en su mayoría hijos de profesionales (CIDE, 1991). En esta década la igualdad era entendida como homogeneización, no tenía en cuenta las diferencias sociales y culturales existentes, conduciendo al fracaso escolar a muchos y muchas jóvenes. Desde mediados de los ochenta se empieza a plantear la atención a la diversidad como objetivo principal anteriormente

olvidado y así pues, la ley del 90 intentó hacer frente a esta situación con un planteamiento de una escuela para todos y compensadora de las desigualdades:

Se promueve que cada alumno y alumna aprenda según su forma, capacidades e intereses y para ello se introduce la diversidad curricular. No hay que centrarse en homogeneizar los resultados sino en valorar los procesos. La adaptación a la diversidad se empezó a llevar a cabo desde itinerarios curriculares individualizados que responden a diferentes niveles, así como también desde los proyectos curriculares particulares de cada centro. La orientación en itinerarios diferentes, no ha hecho más que acentuarse cada vez más desde el marco legislativo (2006, p. 56).

Esta ley trajo al panorama educativo español un nuevo marco pedagógico, el constructivismo, que situó al alumno en el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. A pie de aula, para atender a la diversidad del alumnado se proponía la utilización de una variedad de estrategias didácticas, las adaptaciones del currículo, y los apoyos a los alumnos y alumnas con dificultades. Probablemente un exceso de confianza en la capacidad del sistema educativo de incorporar estos cambios llevó a creer que la mayoría de los alumnos y alumnas iban a lograr alcanzar los objetivos de los diferentes ciclos y etapas. Las aulas, sin embargo, se poblaron de un alumnado heterogéneo, con áreas suspensas, necesidades educativas especiales y repetidores. La ley indicaba que todos ellos debían ser atendidos aplicando medidas de atención a la diversidad. Sin embargo, el profesorado se encontró con dificultades como: problemas de disciplina, ausencia de colaboración por parte de las familias, ausencia de un ambiente favorable a la diversidad, ausencia de coordinación del equipo docente, y muchos grupos para impartir docencia. Este escenario tuvo un escaso apoyo por parte de la Administración y la Inspección (Jiménez Trens et al., 2006). Como indica Martínez Cerón (2002), la aplicación de la LOGSE fue “más virtual que real”.

Hoy ya podemos afirmar que el tratamiento de la diversidad desde la perspectiva adaptadora, planteada por la LOGSE ha generado nuevos procesos de segregación, convirtiendo la transformación en adaptación al contexto.

En relación con el contexto escolar, la LOGSE introdujo diferentes niveles de concreción del currículo. El objetivo fue que los equipos docentes crearan los proyectos educativos de centro, los proyectos curriculares y las programaciones; y que estos estuvieran ajustados a las peculiaridades y necesidades concretas del alumnado. A parte de que la creación de los currículos añadía trabajo no reconocido a los equipos docentes, debemos plantearnos si es una atribución sensata dejar esta tarea en sus manos, dadas las necesidades de formación pedagógica, y en desarrollo del currículo que se encuentran en el profesorado (García Llamas, 1999). Sería necesario evaluar la eficiencia de la formación de los profesores en esta nueva tarea, y también evaluar la eficiencia de los proyectos curriculares de los centros, así como la dotación de recursos a los centros de “riesgo” para hacer frente a los diferentes problemas. Ya que la escuela se define en la ley como compensadora de las desigualdades, es posible que algunos centros necesiten más recursos. Por ejemplo, de acuerdo a sus necesidades específicas, algunos centros necesitarán más profesores de

apoyo, clases más pequeñas, trabajadores sociales, profesores de español como segunda lengua. Además, es posible que necesiten profesores con determinadas características.

A Aubert et al. (2004) las consecuencias fundamentales de este cambio de perspectiva fueron las siguientes:

Desde el discurso de la diversidad se deja de lado la idea que la educación sea un instrumento útil para la igualdad de oportunidades y se centra en lo diverso como positivo y lo igual como homogéneo y negativo. La postura potenciada desde el discurso de la diferencia ha intentado superar el fracaso escolar adaptando la escuela a los diferentes contextos sociales. Currículo flexible y optatividad son las claves de esta postura. Es una lástima que las reformas educativas hayan contado poco con las aportaciones de la comunidad científica internacional en ciencias de la educación, y no hayan contrastado la experiencia de otros países. De hecho, todas las reformas que se han basado en la diversidad curricular, obviando el objetivo de la igualdad, ha producido currículos muy desiguales (p. 56).

Con todo ello podemos afirmar que la adaptación a la diversidad promovió una mayor desigualdad educativa, no superando las condiciones sociales desiguales de partida y alejando al profesorado de las familias y comunidades.

Posteriormente, en mayo del 2006 se aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE), aportando pocas novedades en su redacción a la hora de hacer frente a estos aspectos concretos relacionados con el fracaso y abandono escolar: no ha añadido ningún matiz de cómo tratará de reducir la repetición y sus efectos negativos (la simple mención de adaptación de las condiciones curriculares, no aporta nada nuevo), y no especifica cómo la atención a la diversidad, que se considera el eje principal en la lucha contra el fracaso escolar, va a cambiar en la práctica.

3.3. Apunte final

Cuesta observar ver el extraordinario esfuerzo que se ha invertido en realizar reformas educativas sin que haya una continuidad para que estas reformas lleguen al aula. La ley establece qué hacer, a saber: utilizar estrategias variadas de aprendizaje, atender a todos los alumnos, adaptar el currículo a las necesidades del alumno y a su contexto, animar a la lectura, involucrar a los padres. Dicho esto, deja en manos de los equipos docentes y de los centros la atención a la diversidad, la tarea de crear los programas de refuerzo, de dedicar tiempo a la lectura, enfrentarse a los problemas de disciplina etc., a sabiendas de la deficiente preparación del profesorado y de la insuficiente dotación de recursos. La experiencia ha demostrado que la simple redacción de intenciones no produce el cambio. Y además, los datos correspondientes al informe PISA 2003, encuentran que la repetición, así como los itinerarios diferenciados, tiene como resultado la estratificación de los estudiantes de acuerdo a su nivel socioeconómico. Parece pues, que los alumnos y alumnas de bajo nivel sociocultural se encuentran en una situación

de desventaja que les conduce al círculo vicioso del fracaso, repetición y abandono escolar. Lo que les segrega dentro de la escuela de la misma forma que ya lo hacía su punto de partida social.

En consecuencia, nuestra tesis defiende nuevos enfoques que tiendan a invertir los datos ofrecidos, informándonos de la existencia de itinerarios de segregación y exclusión en los sistemas educativos en el marco de acción de la UE. A nuestro juicio, la atención a estos datos y directivas nos pueden ayudar para ir formulándonos preguntas que nos dirijan hacia dónde deben ir nuestra práctica educativa si queremos que la sociedad de la información sea para todos y todas.

4. Desigualdad y educación

En el libro escrito en el año 2004 *“Pobreza y exclusión social”*, Subirats y su equipo de investigación inician el trabajo, partiendo de la siguiente afirmación: “El estudio de la desigualdad social ha estado tradicionalmente ligado al de la pobreza de forma casi exclusiva. Generalmente se ha relacionado a la pobreza con niveles bajos de ingresos, y habitualmente ésta se ha medido a través de la renta de las personas o los hogares” (p.13).

Actualmente no podemos basar el estudio de la desigualdad social únicamente en el factor económico ya que no suele ser el único elemento desencadenante. Desde la entrada a la sociedad de la información nuevos mecanismos de segregación social han ido tomando cuerpo. Durante la primera fase de la sociedad informacional, la dualización ha hecho crecer algunas desigualdades ya existentes en la industria, pero, a la vez, ha desarrollado otras más específicas de la nueva sociedad, según Castells:

1. Interactuantes e interactuados: quienes acceden, seleccionan y procesan la información allí disponible están siendo interactuados por quienes elaboran esa información, que son las actuales élites de la red. Esa dualidad sirve para las personas y también para las empresas e instituciones.
2. Trabajadores en red y trabajadores desconectados: actualmente, interactuantes e interactuados constituyen un sector minoritario y privilegiado en el conjunto del mundo. La mayoría sigue estando fuera de la red. En general, trabajan en red quienes están en las empresas e instituciones mejor situadas en la economía informacional; las personas desconectadas se concentran, en mayor proporción, en instituciones y empresas más obsoletas, sufriendo mayor peligro de precariedad ocupacional.
3. Explotados y excluidos: hay sectores de población que el capitalismo informacional no quiere, ni para explotarlos, ni para invertir a corto plazo en un desarrollo que haga efectivo el mercado potencial que representan. La sociedad de la información es desigual, básicamente, por sus exclusiones y discriminaciones en una red flexible en cambio continuo.
4. Al preguntarse Castells por cuáles son los sujetos en la era de la información, ve los movimientos sociales que surgen de la resistencia social a la globalización, a la reestructuración capitalista, a la organización en red, al informacionalismo incontrolado y al

patriarcado (porque movimiento obrero o partidos políticos no suenan a futuro) Estos nuevos movimientos, propios de la era actual, adquieren formas de organización e intervención interconectadas y descentralizadas.

De tal forma, podemos observar como no podemos seguir hablando de la pobreza y sus efectos como causa única de la desigualdad ya que la sociedad actual incorpora muchos otros elementos, a parte del económico, fomentando diferentes formas de desigualdad. Es por tanto, en este contexto, donde el concepto de exclusión social se revela especialmente útil para explicar aquellas situaciones de vulnerabilidad social por la que pasan las personas, como nos indica la Fundación Encuentro (2001):

Así pues, uno de los logros importantes del concepto de exclusión social es que “obliga a centrar el debate en aspectos que la investigación convencional de la pobreza había dejado al margen, como la importancia de las relaciones sociales, la multidimensionalidad del fenómeno o la necesidad de estudiar las dinámicas que conducen a la exclusión (p. 59).

Una vez aclarado el punto de partida, en el siguiente apartado trataremos de analizar las razones de la desigualdad en diferentes áreas, con especial referencia a la educación y lo pondremos en relación con el término cohesión social. Posteriormente, en el análisis de la desigualdad social, nos detendremos en el concepto exclusión social, describiendo sus dimensiones o notas características más importantes. Intentaremos ofrecer una definición del concepto desde diversas aportaciones teóricas y delimitaremos los principales ejes o factores generadores de exclusión social. El apartado termina con algunas respuestas concretas orientadas a superar la exclusión social desde el ámbito educativo, invitando al análisis y la reflexión.

4.1 Desigualdad y cohesión social

El estudio de la desigualdad social vinculado a la educación se inicia en los años 50 en Inglaterra, convirtiéndose en una línea de trabajo destacada durante esa década y la siguiente. Los diversos estudios que tuvieron lugar en esta época, hicieron surgir la noción “igualdad de oportunidades”, planteada en términos de acceso a los distintos niveles de enseñanza. Durante esta época se confía plenamente en la capacidad de la educación para producir cambios sociales, y la educación compensatoria es considerada una de las más importantes estrategias de política educativa (García López, 1987). Posteriormente en los años 60, aparece una nueva línea de análisis de diferentes cuestiones relacionadas con el sistema escolar y las desigualdades sociales, culturales, económicas y sociales. Nos estamos refiriendo a la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y Passeron, la de Althusser o la de la Correspondencia de Bowles y Gintis; todas ellas parten de que el sistema educativo contribuye a reproducir el orden social y que no es su función la transformación de la sociedad. Así pues, una de las principales conclusiones que alcanzaron todos estos trabajos fue la desmitificación de la escuela como garante de las oportunidades sociales y económicas de los individuos y la reducción de la desigualdad.

Siguiendo la línea de pensamiento establecida por las Teorías de la Reproducción, en 1972, el autor americano Christopher Jenks publicó el libro *Inequality* y el artículo “*The Schools and Equal Opportunity*” con Mary Jo Bane, en la revista *Harvard Educational Review*:

Una de sus conclusiones era que las diferencias existentes entre las escuelas tenían un efecto muy pequeño sobre los y las estudiantes después de la graduación (Bane y Jencks, 1972, p.37) y continuaban añadiendo que “esos resultados implican que la reforma escolar no tendrá nunca una significativa influencia en el grado de desigualdad entre los adultos (Bane y Jencks, 1972, p.41 en Aubert et al, 2006. p. 38).

Sin embargo, las afirmaciones de Jenks fueron contestadas por autores nortamericanos, en especial un grupo de científicos negros que escribieron lo que se ha llamado la “Black response” a *Inequality*, aportando datos que demostraban que la influencia de la escuela era mayor de lo que había manifestado Jenks.

A las aportaciones de las Teorías Reproductoras les esperó, posteriormente, la respuesta de autores procedentes de una corriente más crítica y que se dedicaron a desacreditar parte de las tesis de estas teorías y restablecer la confianza en la educación y en los educadores y educadoras para transformar la sociedad. Autores como Freire, Apple, Giroux, Bernstein, Willis etc, combinaron en sus obras un lenguaje de la crítica con un *lenguaje de la posibilidad* (Giroux, 1990): denunciaron las relaciones de poder en los procesos educativos a la vez que identifican los factores que promueven la igualdad educativa. Todos estos autores reconocieron en sus obras que la educación juega un papel fundamental en la superación de las desigualdades sociales:

Willis (1981) entiende la escuela como espacio de instrumento en el que las respuestas culturales a las condiciones materiales están agotadas. De acuerdo a su perspectiva, desde estas formas culturales emergen estrategias efectivas para el cambio social. Apple (1995) analiza y describe las bases y operación de lo que el llama “escuelas democráticas” en EEUU, indicando su potencial para convertirse en espacios para la superación de desigualdades. Giroux (1998) argumenta que la educación necesita reconocer el rol de los profesores y profesoras como intelectuales, como catalizadores para el cambio, en el mismo sentido que Freire (1998) manifiesta la necesidad de que los educadores se comprometan al diálogo con los otros y adopten una actitud cívica para cambiar las situaciones de injusticia en la escuela. Bernstein (1997) en sus últimos trabajos destaca el papel de la educación en la emergencia de nuevas identidades” (Flecha et al, p. 4).

Sin embargo, en los primeros años de la sociedad de la información, estas teorías serán duramente criticadas por su carácter utópico y soñador. El optimismo pedagógico ha sido calificado en ocasiones como ausente de rigor y de carácter científico. Así pues, Freire tuvo grandes detractores durante la primera sociedad de la información, aunque afortunadamente los análisis sociales han ido evolucionando como Aubert (2006) nos describe en el siguiente párrafo:

El inicio de la transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información tiene una fecha clave en la crisis del petróleo de 1973. Desde entonces hasta 1995 tuvo lugar la primera fase de la sociedad de la información caracterizada por las desigualdades. En esa época hubo obras que describían la sociedad de la información sin dar importancia a las desigualdades (Castells, 1986), otras que estudiaban las desigualdades sin describir la sociedad de la información que las generaba (Gorz, 1986) y otras que analizaban las desigualdades creadas por la sociedad informacional. Desde 1995, estamos entrando en una sociedad de la información para todos y todas en la que hay muchos y muy buenos análisis de la sociedad de la información y sus desigualdades (p.12).

Considerando todo esto, en los diferentes análisis sobre la desigualdad, debemos reflexionar sobre qué factores inciden en la desigualdad para que no se confunda el término con diversidad o con diferencia. La diversidad y la diferencia la entendemos como riqueza para el aprendizaje escolar de niños y niñas, sin embargo ha sido entendida en términos de desigualdad, no en términos de igualdad educativa. En consecuencia, la diversidad en nuestro país, con la agrupación homogénea de niños y niñas por niveles de conocimiento ha sido entendida como barrera y en el horizonte de esta medida se encuentra la desigualdad. Siguiendo el estudio que sobre desigualdad educativa realizó en 1997 el Centro de Investigación y Documentación Educativa del Ministerio de Educación y Cultura (Grañeras, Lamelas, Segalerva etc. “Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España”. Madrid 1998) adjuntamos el siguiente cuadro que recoge los factores que generan desigualdad:

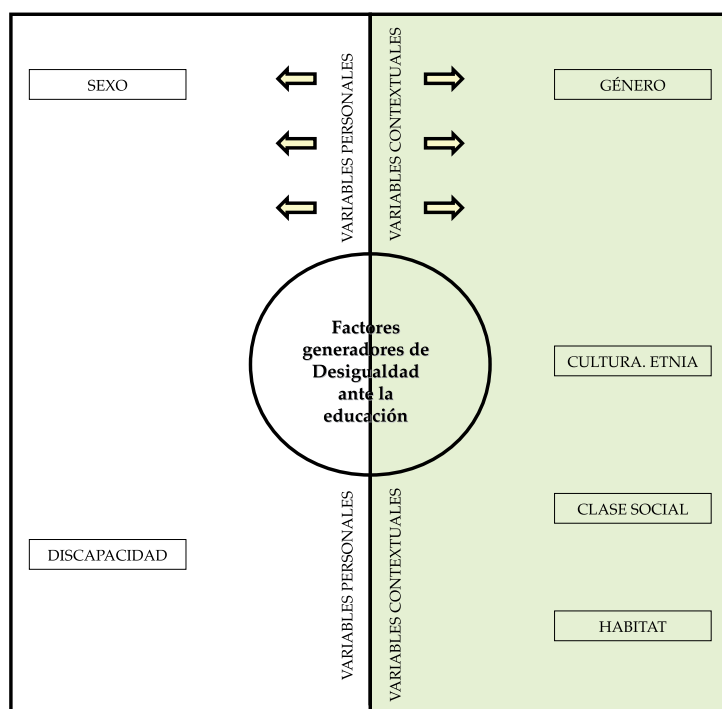


Figura 6: Factores que generan desigualdad. Fuente: Grañeras et al. 1997, p.9 y elaboración propia.

Así pues, debemos tener en cuenta estos factores ya que existen evidencias que por ejemplo, los niños y niñas de barrios desfavorecidos obtienen peores resultados en educación. La desigualdad está latente. Sin embargo, conocer estos factores debe servir para que los centros escolares pongan en práctica las transformaciones necesarias para que todo el alumnado, pero sobre todo el que pertenece a grupos sociales y culturales más vulnerables, obtenga los máximos resultados posibles. En España, cuando se tuvieron claro que estos factores gene-

rabán desigualdad educativa, se pusieron en marcha con la LOGSE, las famosas medidas de atención a la diversidad: agrupaciones homogéneas, adaptaciones curriculares fuera del aula y unidades escolares fuera del centro. En la misma época, Finlandia acabó con la segregación por niveles, sustituyendo las agrupaciones por nivel por prácticas educativas inclusivas.

En el título de este apartado, hilábamos el término desigualdad con otro: cohesión social. En el marco de la UE las principales instituciones nos informan que la desigualdad tiene un papel decisivo en la promoción de la cohesión social y sólo si ponemos en marcha acciones y actividades que enfatizan en la igualdad será posible alcanzar este objetivo. La inclusión de este concepto en la agenda política de la UE, tal y como aparece en numerosas declaraciones políticas y sociales, debe tener consecuencias para la puesta en marcha de actuaciones que tengan en su horizonte la superación de las desigualdades y en pro de la cohesión social. En una comunicación de la Comisión Europea sobre el futuro de la cooperación entre la Unión Europea y América Latina, se establece la siguiente conceptualización del término (2005):

La promoción de la cohesión social es esencial para luchar contra la pobreza y la desigualdad. Es también indisociable de la consolidación de la democracia, de una economía eficaz y de un empleo digno para todos. La dificultad consiste en combinar crecimiento económico y empleo, equidad y solidaridad. Este objetivo exige la adopción de estrategias integradas y que se adapten a la realidad concreta de cada país y subregión para conseguir así una interacción óptima de las políticas. Ello supone una gobernanza capaz de interesar al conjunto de los actores y de lograr consenso. (p. 636).

Vemos por tanto que el concepto de cohesión social trasciende lo meramente socioeconómico y se basa en una concepción social basada en la solidaridad y de pertenencia a la sociedad. La sociedad europea del conocimiento busca sociedades cohesionadas, competitivas y democráticas y en ello diferentes opciones se nos muestran como fortalecedoras de esa cohesión; nosotros trabajamos e investigamos en dos de ellas: la participación ciudadana y la articulación de itinerarios inclusivos en la escuela. Son por tanto, medios y fines en sí mismos para alcanzar una mayor vertebración social, calidad democrática e inclusión social.

4.2 Exclusión e inclusión social. Debates y Conceptos

4.2.1 Definiendo el término exclusión social

Si nos referimos a cuáles son los orígenes del término exclusión social señalamos que gran parte de las aportaciones teóricas de la expresión ya han sido desarrolladas en épocas anteriores por clásicas figuras de la Sociología tales como Marx, Engels, Durkheim, Tonnies, Bourdieu y Parkin, haciendo especial incidencia en el alienamiento dual de la “clase social” y en la dinámica “dentro-fuera”. Sin embargo, las atribuciones más recientes del concepto exclusión social se le atribuyen generalmente a Rene Lenoir (1974), en su obra

pionera “*Les exclus: Un Française sur dix*”, entendiendo como tal que en la actualidad el fenómeno de la exclusión social presenta rasgos y características singulares (Tezanos 1999: 13; Rubio y Monteros 2002, p. 21).

Silver (1994) realiza una descripción bastante clarificadora sobre la evolución del término. Argumenta que el discurso de la exclusión comenzó a debatirse en Francia durante el decenio de 1960 para formular referencias vagas e ideológicas a los pobres, hablando de los excluidos y cómo el concepto de exclusión no llegó a difundirse mientras no sobrevino la crisis económica. También describe cómo durante el decenio de 1980 el concepto fue aplicándose gradualmente a un número cada vez mayor de categorías de desventaja social (Paugam 1993; Nasse 1992), dando lugar a diversas definiciones para ir abarcando nuevos grupos y nuevos problemas sociales, lo cual dio lugar a sus difusas connotaciones.

La autora postula que, a partir del caso de Francia, el discurso de la exclusión social se difundió rápidamente por el resto de Europa. Así, podemos encontrar sucesivos informes europeos que aportan resoluciones sobre el asunto de la exclusión social. Concretamente, fue en 1989 cuando el Consejo de Ministros de Asuntos Sociales de la entonces Comunidad Europea adoptó una resolución con el fin de combatir la “exclusión social” y de promover la integración y una “Europa solidaria”. La Resolución del 29 de septiembre de 1989 introduce por primera vez en un texto comunitario la referencia a la noción de exclusión social. Sobre todo, subraya el carácter multidimensional y diverso de la realidad designada por esta noción: “los procesos de exclusión social se desarrollan en diversos ámbitos y desembocan en situaciones de naturaleza varia (...)” (Comisión de las Comunidades Europeas 1992, p. 31). Además, dicha Resolución comprueba que “las causas de dichos procesos se encuentran en las evoluciones estructurales y socioculturales de nuestras sociedades, y en particular, la evolución del empleo” (Comisión de las Comunidades Europeas 1992, p. 31).

Por tanto, se han otorgado diferentes matices y significados al vocablo exclusión social, lo que implica la circunscripción del término a un mayor número de categorías y sectores sociales pero, sobre todo, acentuando aspectos como el desempleo, el trabajo precario y con escasa remuneración, la dificultad de acceso a la vivienda y las transformaciones sociales a las que tiene que hacer frente el sistema educativo.

En la literatura encontramos numerosas definiciones sobre el término exclusión social. No obstante, Rubio (2002) argumenta que “a pesar de la rápida divulgación del término, frecuentemente empleado tanto en el marco académico-científico como el político-institucional, lo cierto es que ni existe un consenso sobre su definición, ni se trata de un concepto radicalmente nuevo, aunque sí presenta unas características singulares” (p.21). Considerando esta idea, intentaremos dotar al término de mayor precisión y rigor científico, exponiendo las características que lo definen así como la existencia de distintos factores de riesgo que pueden conducir a situaciones de exclusión social:

CATEGORÍAS DE DIFERENCIACIÓN	POBREZA	EXCLUSIÓN SOCIAL
Dimensiones	Unidimensional (económica)	Multidimensional (aspectos laborales, educativos, sociales, económicos)
Carácter	Personal	Estructural
Situación	Estado	Proceso
Distancias sociales	Arriba-abajo	Dentro-fuera
Tendencias sociales asociadas	Desigualdad social	Dualización y fragmentación social
Noción	Estáticos	Dinámicos
Momento histórico	sociedades industriales/tradicionales	sociedades postindustriales/postmodernas
Afectados	Individuos	Colectivos sociales

Tabla 3: Distinción entre pobreza y exclusión. Fuente: Pobreza y Exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea. 2004.

El equipo de investigación INCLUD-ED recoge lo siguiente acerca del término exclusión social ayudándonos a completar la definición del concepto:

Se refiere a la privación de acceso a recursos, la participación en instituciones públicas y la falta de disponibilidad de redes sociales. También se refiere a las oportunidades y derechos sociales que les son negados a individuos en particular o grupos (Avramov, 2002). Concretamente, según Sen (2000), la exclusión social implica pobreza y privación, no sólo en términos de privación de ingresos, sino también como la privación de capacidades básicas: “La verdadera importancia de la exclusión social es hacer hincapié en el papel de las relaciones y de la experiencia de pobreza (p. 6). La exclusión de las relaciones sociales lleva a una privación mayor que puede limitar las oportunidades de vida y llevar a otro tipo de privación” (2009, p. 12).

De acuerdo con Tezanos (1999), la expresión “exclusión social implica, en su raíz, una cierta imagen dual de la sociedad, en la que existe un sector “integrado” y otro “excluido” (p.2). El estudio de la lógica de la exclusión social nos remite en primer lugar a todo aquello que en un momento dado determina la ubicación de los individuos y los grupos sociales a uno u otro lado de la línea que enmarca la inclusión y la exclusión”. Así pues, los excluidos se encuentran al margen de los procesos vinculados con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y deberes del ciudadano que tienen que ver con el bienestar de la persona (trabajo, salud, educación, formación, vivienda, calidad de vida...).

La Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas (2000): Construir una Europa que fomente la integración recoge que “el empleo constituye el principal mecanismo de integración e inserción social: el desempleo es el principal factor de exclusión” (p. 6). No obstante, precisa que la exclusión social “va más allá de las cuestiones del desempleo y el acceso al mercado de trabajo. Se manifiesta a través de privaciones y obstáculos de diverso tipo que, solos o combinados, impiden una participación plena en ámbitos como la educación, la salud, el medio ambiente, la vivienda, la cultura, el

ejercicio de derechos o el acceso a las ayudas familiares, así como a la formación y a las oportunidades de empleo. La exclusión social (...) exige prestar atención a la educación y a las políticas de formación, sobre todo teniendo en cuenta que el aprendizaje permanente resulta vital si se pretende capacitar a los individuos para que puedan participar plenamente en la sociedad del conocimiento y la información” (ibid.).

Tezanos (2001) indica que la exclusión hay que entenderla “como parte de un proceso en el que se pueden identificar diferentes estadios, que van desde un alto grado de integración social hasta la más completa de las postergaciones” (p. 171). Continúa explicando cómo el camino que conduce de la integración a la exclusión se puede recorrer en mayor o menor grado en función de un número considerable de variables o ámbitos, de forma que las combinaciones sociales son muy numerosas y pueden dar lugar a trayectorias finales distintas en individuos que parten de similares condiciones iniciales, variables tales como laborales, económicas, culturales, personales y sociales.

La complejidad que conlleva definir el concepto exclusión social es explícita ya que intervienen múltiples factores. Queremos ofrecer, desde la investigación realizada por Subirats (2004) una revisión de los principales factores generadores de exclusión social sintetizados en siete ámbitos: económico, laboral, formativo, sociosanitario, vivienda, relacional y participación ciudadana.

4.2.2 El ámbito económico

Dentro del ámbito económico podemos distinguir tres factores esenciales de exclusión: la pobreza, las dificultades financieras del hogar y la dependencia económica de la protección social. Son factores, los tres, complementarios entre sí y que nos muestran distintos grados, momentos o aspectos de la exclusión económica.

Los orígenes del estudio de la exclusión los encontramos en los análisis de pobreza. Sin embargo, es importante considerar que la pobreza puede tener distintos niveles, y que no siempre es determinante en términos de inclusión o exclusión social, aunque a menudo los acompañe. Así, en una situación de exclusión social, la disponibilidad o la falta de recursos económicos no tiene por qué convertirse en un factor determinante de esa propia condición. En el análisis de la pobreza hay que considerar que los factores de exclusión en el ámbito económico no se agotan con la pobreza en los sentidos de carencia o limitación de recursos.

4.2.3 El ámbito laboral

Los nuevos procesos productivos, los cambios tecnológicos y la desregulación laboral han producido un impacto inmenso en las condiciones laborales y en la configuración del mercado. Sin embargo, antes de entrar en la concreción de los principales factores que operan en este campo es fundamental resaltar que un análisis comprensivo requiere

introducir una aproximación al concepto mismo de trabajo que integre todas sus manifestaciones, más allá de las formas estrictamente mercantiles que éste adopte. De ahí que convenga tomar en cuenta formas como el trabajo doméstico no remunerado o la ayuda familiar. Por otra parte, tampoco se puede olvidar que el empleo, además de ser la fuente básica de ingresos de las personas y, por tanto, un medio de subsistencia, también constituye un mecanismo de articulación de relaciones sociales. De aquí que la carencia o la precariedad en el empleo tengan efectos en términos de exclusión social, que van más allá de la cuestión estrictamente económica.

4.2.4 El ámbito formativo

La formación adquiere un papel de especial relevancia en relación con la exclusión social por cuanto otorga competencias para facilitar la adaptación para la vida profesional, y contribuye al desarrollo personal y social, sobre todo en un contexto en el que el conocimiento y la información ocupan la centralidad del espacio productivo y social. En la práctica la exclusión formativa puede considerarse como el acceso al sistema educativo y el capital formativo que poseen las personas. En el primer caso, los factores principales de exclusión serían la inaccesibilidad a la educación obligatoria que padecen por ejemplo muchos discapacitados, o la ausencia de escolarización en edades en que ésta tiene un carácter obligatorio.

Por otra parte, el capital formativo no solamente capacita o incapacita a las personas en términos de inserción sociolaboral, sino que influye, en gran medida, en la definición del individuo que hacen los otros y uno mismo en un plano moral. La categorización de las personas según un criterio supuestamente basado en elementos objetivos, clasifica también a las personas según su «valor» implícito, y esta discriminación tiene efectos de carácter práctico.

4.2.5 El ámbito sociosanitario

La salud, tanto en términos de acceso a los servicios básicos universales, como en el estado de la misma y sus relaciones con las condiciones de vida y trabajo, es otro de los ámbitos donde las desigualdades sociales se manifiestan con mayor fuerza: enfermos mentales no diagnosticados que no siguen ningún tratamiento, personas con discapacidades relativas no reconocidas pero que les generan dificultades en su quehacer cotidiano, etc. La falta de acceso al sistema y a los recursos sociosanitarios básicos es la manifestación más explícita de la exclusión que pueden padecer las personas en el ámbito sociosanitario.

4.2.6 El ámbito de la vivienda

La exclusión social relacionada con la vivienda y el espacio urbano tiene su origen en un factor generador clave: el carácter socialmente selectivo y espacialmente segregador

de los mercados de suelo y vivienda, con una estructura controlada por unos pocos y un carácter marcadamente especulativo, con una presencia pública generalmente débil o residual y con poca atención a los aspectos medioambientales. En España, los precios de la vivienda han tenido, a lo largo de los últimos 15 años, un comportamiento claramente alcista. Las presiones de la demanda y los comportamientos especulativos han provocado ciclos de encarecimiento por encima de las tasas de inflación. Todo ello ha provocado una crisis de accesibilidad, es decir, de exclusión del mercado inmobiliario de amplios sectores sociales. Por otro lado, a la exclusión del acceso a la vivienda se añade la persistencia y constante emergencia de barrios degradados, viviendas inadecuadas, etc.

4.2.7 El ámbito relacional

Tanto la familia como los vínculos comunitarios ejercen de soportes para hacer frente a las situaciones de riesgo y/o vulnerabilidad. En este sentido, el deterioro o la escasez de redes familiares y sociales puede constituir en sí mismo una forma de exclusión que trascienda la dimensión afectiva, convirtiéndose, en ocasiones, en un mecanismo de edificación de barreras objetivas y subjetivas para la inclusión social de las personas.

Existen determinadas trayectorias de exclusión que tienen como eje fundamental la dimensión de las relaciones, y otras donde éstas aparecen como agravante. Entre los factores más destacados, el primero remite al deterioro de redes familiares, y alude a las consecuencias psicológicas y sociales de los conflictos y/o la violencia intrafamiliar. El segundo factor destacado hace referencia a la vulnerabilidad que sufren determinados núcleos familiares con una escasez relevante de apoyos y redes.

4.2.8 El ámbito de la ciudadanía y la participación

Éste es un ámbito fundamental de inclusión, puesto que remite a la participación social plena en derechos y obligaciones. En este sentido, recoge las situaciones más explícitas de exclusión como pueden ser las de negación o restricción del acceso de la ciudadanía o la reclusión penitenciaria.

Por otra parte, es habitual relacionar la falta de cohesión social con el nivel de (no) participación política. Los excluidos sociales a menudo no tienen voz en el campo político ni posibilidad, ni capacidad quizás, de actuar e influir en su entorno más o menos inmediato. Las situaciones relacionadas con la falta de acceso a la ciudadanía, o la privación de determinados derechos políticos y/o sociales, son aquellas en que, por ejemplo, no se posee acceso alguno a la ciudadanía –los inmigrantes en situación no regularizada o sin permiso de trabajo– o los que tienen un acceso restringido a la misma por no ser poseedores de la nacionalidad española y no poder, por tanto, ejercer plenamente los derechos que ésta concede, aun pudiendo trabajar y residir legalmente en territorio español. Además, las situaciones de extranjería regularizada, aparece la cuestión ineludible de la estigmatización social y/o cultural de los extranjeros que actúa al margen de su situación jurídica y política.

4.2.9 Una aproximación al concepto inclusión social.

En el lado contario, encontramos el término inclusión, así pues debemos entenderla como referente alternativo a la exclusión. Para que exista la exclusión debe existir la inclusión social, es decir para que haya un sector integrado debe haber otro excluido, así pues en su raíz los términos parten de una imagen dual de la sociedad. La inclusión social está por tanto situada al otro lado de la línea divisoria que marcábamos para definir la exclusión social. Para Joan Subirats:

La plena inclusión social de la persona pasa por la participación en tres ejes básicos: el mercado y/o la utilidad social aportada por cada persona, como mecanismo de intercambio y de vinculación a la contribución colectiva de creación de valor; la redistribución, que básicamente llevan a cabo los poderes y administraciones públicas; y finalmente, las relaciones de reciprocidad que se despliegan en el marco de la familia y las redes sociales (Subirats, 2004).

Para ilustrar los tres pilares básicos desde los que define la inclusión aportamos la siguiente figura:

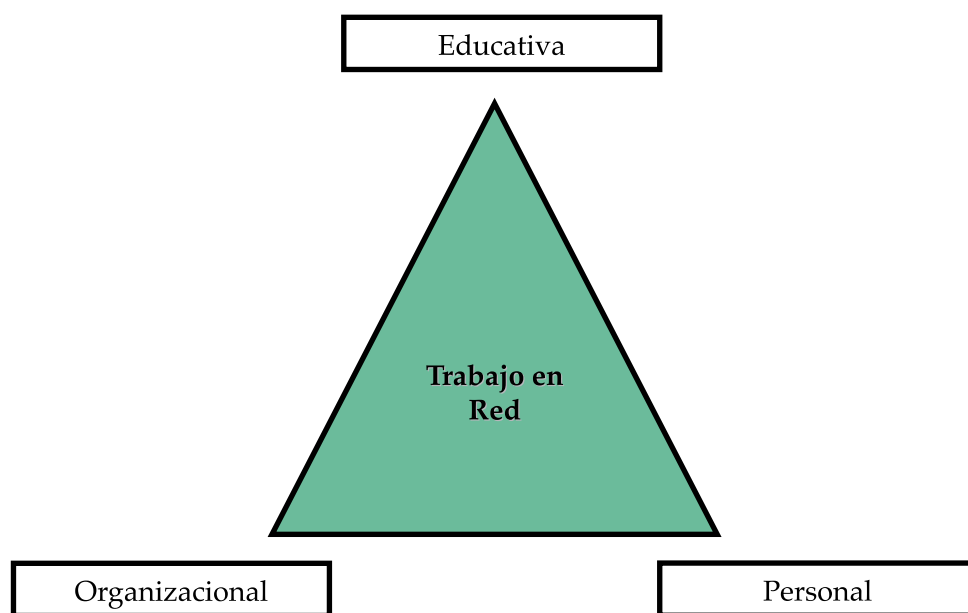


Figura 7: Los pilares de la inclusión social. Fuente: Subirats. 2004.

De acuerdo con la UE la definición de inclusión social prevista en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea se entiende como: “un proceso que garantice que las personas en riesgo de pobreza u exclusión social tengan las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural y disfrutar de un nivel de vida y bienestar considerado normal en la sociedad en la que viven. Es fundamental asegurar que tienen una mayor participación en la toma de decisiones que afectan a sus vidas y el acceso a los derechos fundamentales” (p.2).

El proceso de inclusión social debería concebirse como un indicador de la calidad de

vida de las sociedades actuales. Tanto a nivel estatal como europeo e internacional existen directrices, orientaciones y prácticas dirigidas a invertir la tendencia de la exclusión a través de la educación ya que en la sociedad de la información, el éxito educativo se convierte en una de las claves para superar la exclusión social. La inclusión en el mercado laboral y la participación activa en la sociedad está en gran medida relacionada con la posesión de habilidades intelectuales y recursos tecnológicos (Castells et al. 1994).

Consideramos que la aparición de el término inclusión social, supone un avance en cuanto al marco teórico de referencia que utilizamos para construir una nueva escuela: mientras que la integración está más acorde con el modelo médico de la discapacidad que ve al alumno o alumna como problema y exige cambios en la persona para que pueda encajar en el sistema, la inclusión comulga con un modelo social de la discapacidad en el que se considera que la escuela y el sistema educativo en su conjunto deben cambiar a fin de satisfacer las necesidades individuales de todo el alumnado (Miles, 2000; Stubbs, 2002; Dutch Coalition on Disability and Development-DCDD/ Coalición Holandesa sobre Discapacidad y el Desarrollo, 2006). El concepto de integración parte de la base de que hay que integrar a personas que previamente han sido excluidas y con el término inclusión se alude a derechos humanos, apostando por una nueva ética. En este sentido, compartimos el punto de vista desarrollado por Parrilla (2002) cuando afirma que:

- La inclusión no es un nuevo enfoque: Aunque en la literatura aparezca como un nuevo marco, una nueva ideología, etc. es más que todo eso. Supone un proceso de enriquecimiento ideológico y conceptual en relación a los planteamientos de la integración.
- La inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación: Todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar, etc.) deben estar impregnados de esta forma de entender la sociedad del Siglo XXI, convirtiéndose de este modo en una idea transversal.
- La inclusión enfatiza la igualdad por encima de la diferencia: Se enfatiza el derecho a construir comunidades para todos y todas, valorando la diferencia pero en base al reconocimiento básico de la igualdad.
- La inclusión pretende alterar la Educación en general: Ya no se hace hincapié únicamente en ciertos colectivos, sino que se engloba la educación a todo el alumnado.
- La inclusión supone una nueva ética, unos nuevos valores basados en la igualdad de oportunidades: Se quiere abrir la escuela a nuevas voces que hasta ahora apenas se les ha escuchado o han tenido voz pero no voto.
- La inclusión supone un enriquecimiento cultural y educativo.
- Esta perspectiva teórica nos ayuda a estudiar la inclusión, de manera comparativa con otras propuestas que aunque pueden haber sido muy importantes para el estudio y análisis de determinadas prácticas educativas y sus sistemas, nos muestran que nuestros objetivos en educación deben ir más allá. Tanto políticos como administradores, profesorado, familia y comunidad educativa en general necesitan conocer por un lado qué tipo de prácticas educativas incrementan la exclusión social, pero también cuáles son las que contribuyen a la inclusión social. A continuación ofrecemos una figura que nos ayuda a reflexionar en este sentido:

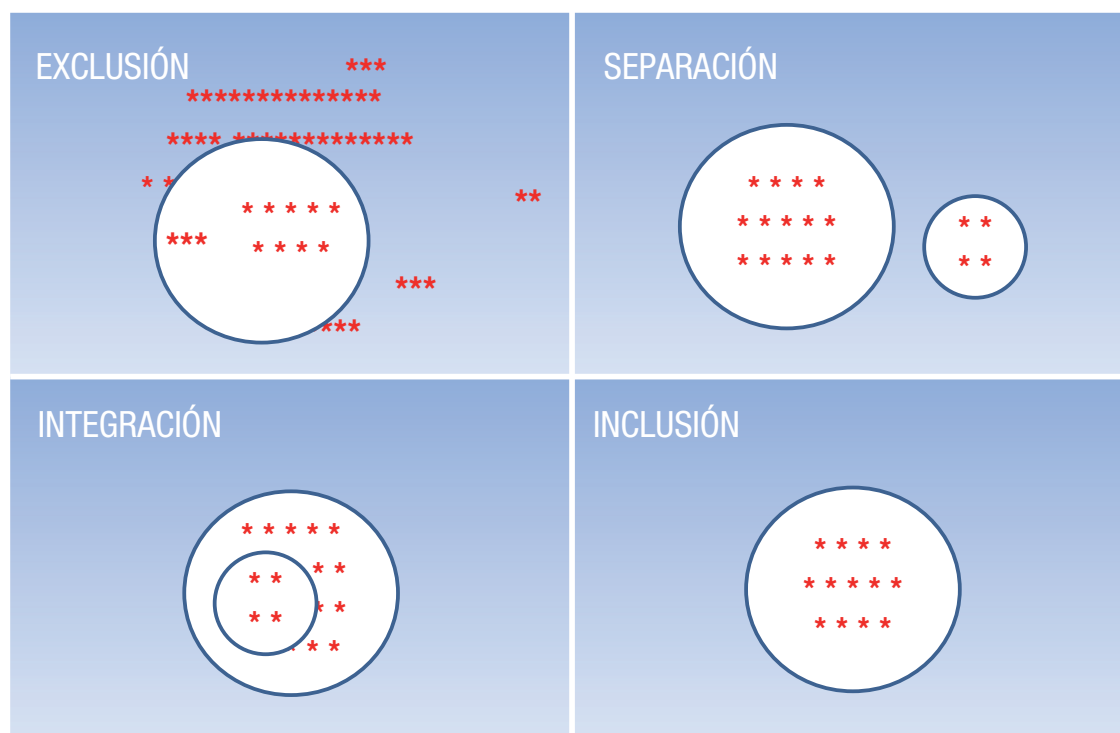


Figura 8: Exclusión/Inclusión-Integración/Separación. Fuente: Fuente: García López (2010).

Desde este marco queremos ofrecer algunas de las acciones educativas inclusivas, revisadas por su pertenencia para esta investigación, y que consideramos enriquecedoras para la reflexión.

4.3 Acciones educativas inclusivas

La situación de fracaso escolar de muchos sectores de la población en situación de riesgo de exclusión social es latente. En ocasiones, el estigma que cae sobre ellos y ellas como personas pertenecientes a una cultura que siempre ha mostrado falta de interés hacia lo educativo, o niños y niñas pertenecientes a contextos difíciles, alejan a las actuaciones educativas de las necesidades reales que pueda tener esta población. En cada centro, cada profesor o profesora y cada Ley opta por una medida, o medidas que, en muchos casos, no terminan de resolver la situación de exclusión de partida. En este apartado vamos a analizar diferentes caminos que están siguiendo algunas políticas y prácticas educativas. En el libro “*Dialogar y Transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*”, las autoras Aubert, Duque, Fisas y Valls denominan a las dos alternativas posibles, la de la inclusión o la de la exclusión, como la *vía de la prisión* o la *vía de la universidad*. Nos lo explican, a través de una metáfora, de la siguiente manera (2009):

.....
Por una parte, algunas actuaciones que, en general, se sostienen mediante las etiquetas que se colocan sobre los individuos —y que hacen referencia a su falta de capacidad, de motivación o a los comportamientos conflictivos como si se tratara de aspectos innatos de su carácter— conducen a lo que hemos denominado la vía de la prisión. Por otra parte, los sectores que más se identifican con la escuela actual, esto es, aquellos que pertenecen a la cultura dominante y que no viven en

una situación de exclusión social, económica o de otra naturaleza, tienen muchas posibilidades de acabar con éxito, pudiendo tomar la vía de la universidad (p. 61).

En esta sociedad del conocimiento y de la información que la educación sea un elemento tan discriminatorio, lo que hace es perpetúa las diferencias, y por eso muchas veces en América Latina basta ver la calidad de la cuna para poder predecir cómo va a ser la calidad de la tumba” (Piñeira Echenique, 2001).

Con la metáfora *vía de la prisión/vía de la universidad*, las autoras se están refiriendo a dos itinerarios, uno inclusivo y otros exclusivo, que podemos encontrarnos en educación. Se pueden considerar dos modos de enfrentar los problemas en el ámbito del sistema educativo. Sus consecuencias se encuentran en el marco definido por la Estrategia de Lisboa revisada (European Commission, 2005): incidir en desarrollar sistemas educativos de calidad para alcanzar una sociedad competitiva, cohesionada y más democrática, como nos indican Flecha, García, Gómez y Latorre (2009):

No obstante la realidad de la situación educativa en Europa está todavía lejos de ofrecer esa respuesta de calidad. De acuerdo con EUROSTAT (European Commission, 2004), el porcentaje de estudiantes entre 18 y 24 años que no ha completado la educación superior fue del 17.2% en el año 2000, y del 15.9% en el 2004 en los países de la zona EU-25 (p. 183).

De tal modo, se hace necesario en Europa desarrollar conocimientos integrados que promuevan la consecución de los objetivos, citados anteriormente, y para ello hay que analizar qué estrategias educativas contribuyen a la superación de desigualdades y promueven la cohesión social, y cuáles generan exclusión social. En este apartado, revisaremos algunos de los resultados alcanzados por el Proyecto INCLUD-ED (2009) y combinaremos la síntesis con otras experiencias educativas que desde un punto de vista empírico, nos indican si promueven o no la inclusión social.

Antes de analizar cuáles son y dónde tienen lugar las acciones educativas inclusivas, necesitamos partir de un concepto de inclusión que nos proporcione la base desde la que poder reflexionar sobre las prácticas educativas.

Pero ¿qué entendemos por educación inclusiva? Las definiciones de educación inclusiva son numerosas sin que exista un acuerdo unánime entre todas ellas. Dicho concepto no tiene un mismo significado en todos los países y muestra de ello puede ser que mientras en algunos países se está luchando para que los niños y las niñas reciban educación, en otros la preocupación se centra más en los jóvenes que se desvinculan del sistema educativo. Incluso en un mismo país pueden existir diferencias acerca de lo que se entiende por educación inclusiva. Es decir, dependiendo del contexto social, político, económico... de cada país se puede entender el concepto de un modo diferente, resaltando unas dimensiones en concreto.

A pesar de esas discrepancias, sí que podemos identificar un consenso entre los dife-

rentes autores y autoras en cuanto a lo que podríamos denominar las “señas de identidad” del concepto de inclusión y su práctica educativa. A continuación recogemos algunas definiciones del término que nos han parecido representativas y que recogen esas “señas de identidad” a las que hacemos referencia (adaptado de Moriña Díez, 2004):

- “Inclusión no se refiere sólo a niños y jóvenes con discapacidad. No se puede tomar un proyecto de inclusión si se piensa en términos tan exclusivos” (Booth, 2000)
- “Inclusión no sólo se refiere a alumnos de educación especial, sino a todos” (Corbett y Slee, 2000)
- “El desarrollo de escuela inclusivas –escuelas capaces de educar a todos los niños– no es por lo tanto únicamente una forma de asegurar el respeto de los derechos de los niños discapacitados de forma que accedan a uno u otro tipo de escuela, sino que constituye una estrategia esencial para garantizar que una amplia gama de grupos tenga acceso a cualquier forma de escolaridad”. (Dyson, 2001, citado por (Arnáiz Sánchez, 2003).
- **La escuela es una comunidad:**
 - “En las escuelas inclusivas se insiste en la construcción de la comunidad” (Stainback, Stainback y Jackson, 2004).
- **El aula es una comunidad:**
 - “En las aulas inclusivas se insiste en la construcción de la comunidad” (Stainback, Stainback y Jackson, 2004).
- **Incrementar la participación y reducir los procesos de exclusión:**
 - “La inclusión en educación está ligada estrechamente a dos tipos de procesos que deben desarrollarse simultáneamente: el del incremento de la participación de todos los alumnos en la vida escolar y el de los esfuerzos por reducir y eliminar todas las formas en que se gestan los procesos de exclusión” (Barton, 2000).
 - “La inclusión enfatiza que todos los alumnos participen en actividades y experiencias de la educación general” (Susinos, 2002).
- **La inclusión es un proceso:**
 - “Inclusión es un proceso inacabado, conectado a la exclusión” (Corbett, 1999)
 - “En la práctica la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad” (Ainscow, 2005).
- **Celebrar las diferencias: aceptación y enriquecimiento de todos los estudiantes:**
 - “El proceso de inclusión significa que el alumno con discapacidad es visto como un miembro valorado por la escuela” (Uditsky, 1993).
 - “La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn y Show, 2000).
- **El contexto de aprendizaje inclusivo demanda un curriculum común:**
 - “La organización para la inclusión está basada en el curriculum ordinario, métodos de enseñanza ordinarios y profesores tutores que se apoyan unos a otros” (Ballard, 1995)
 - “La inclusión supone estar en la escuela ordinaria, en la misma clase y siguiendo el mismo curriculum todos los alumnos, con la aceptación de los demás sin sentirse diferentes” (Bailey, 1998).

- “Una escuela común que persigue eliminar las segregaciones y desigualdades de cualquier tipo, lo que no quiere decir una escuela homogénea, uniforme, sino una escuela que en base a un curriculum común, favorece la diversificación metodológica para que cada alumno participe al máximo de sus posibilidades en situaciones de aprendizaje variadas y valiosos para todos” (López Melero, 1995, citado por Jiménez Martínez y Vilà Suñe (1999).
- **La educación inclusiva implica una reestructuración educativa:**
 - “La inclusión es un proceso que lleva a los centros a intentar responder a todos sus alumnos reconsiderando su organización, curriculum y servicios” (Sebba, 1997)
 - “La escuela inclusiva supone una verdadera reestructuración del sistema educativo para que tengan cabida y se enriquezcan todos los estudiantes” (Slee, 1999)
 - “La inclusión en la educación es un aspecto de inclusión en la sociedad” (Booth et al, 2000)
 - “El tema de la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida (social, laboral, familiar) (Parrilla, 2000).

Si analizamos estas definiciones podemos identificar algunas de las ideas subyacentes que enmarcan el concepto de educación inclusiva:

- Es una cuestión de derechos humanos. Todas las personas tienen que tener la oportunidad de aprender, siendo todas ellas valoradas.
- Reconoce y respeta las diferencias en las personas: edad, sexo, origen étnico, idioma, discapacidad, etc. La diferencia se ve como recurso para apoyar el aprendizaje, más que como un problema a superar.
- Es un camino hacia la equidad, es decir, igualdad de oportunidades para todos y todas tanto en el acceso a la educación como en las trayectorias educativas.
- Implica reducir barreras al aprendizaje y a la participación de todos los estudiantes, no únicamente de los que tienen n.e.e.
- Supone una reestructuración de las culturas, políticas y prácticas en las escuelas a fin de que respondan a la diversidad del alumnado de la localidad.
- Es un proceso dinámico que está en constante evolución.
- Para algunas personas es una forma de vivir (vivir juntos, acoger a la persona desconocida, etc.).
- El tema de la inclusión no se circunscribe al ámbito de la educación. Constituye una idea transversal que ha de estar presente en todos los ámbitos de la vida social, laboral, familiar. Es una cuestión social que requiere el compromiso y la implicación de toda la comunidad en su totalidad, es decir, que la sociedad se debe implicar reconociendo que la inclusión en la educación es un aspecto de la inclusión en la sociedad y que la participación y compromiso de la comunidad es un factor relevante para ayudar a mejorar los resultados académicos del alumnado en la escuela (Epstein, 2001, Delgado, 2001, García, 2002, Henderson y Mapp, 2002, citados en INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2007c; Alonso-Alegre y Tébar, 2004). La UNESCO (2000) ha definido la educación inclusiva como:

Hacer efectivos para todos los niños, jóvenes y adultos los derechos de la educación, la participación

y la igualdad de oportunidades, prestando especial atención a aquellos que viven en situación de vulnerabilidad o sufren cualquier tipo de discriminación (UNESCO, 2000).

Por último, antes de adentrarnos en el repaso de algunas prácticas inclusivas, destacar que el movimiento por la inclusión, como ya mencionábamos en el apartado anterior, ha desplazado en los últimos años al movimiento por la integración y hoy se conceptúa así:

- Contempla el éxito de todos los alumnos; ambientes escolares que estimulen la participación de todos; y promuevan las relaciones sociales.
- Atiende a múltiples variables ambientales; adopta una perspectiva sociocomunitaria.
- Implica cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de todos los alumnos desde un currículo común.
- Desde estas bases, a continuación vamos a revisar diferentes modelos o prácticas educativas inclusivas.

4.3.1 Modelo disciplinar. Modelo Mediador. Modelo Comunitario

Aubert, Duque, Fisas y Valls, (2009) a través de su investigación sobre pedagogía crítica, concluyen afirmando la existencia de tres tipos de modelos de intervención educativa, relacionándolos con los niveles de conflicto y desigualdad que encontramos en los sistemas educativos actuales. Bajo una perspectiva crítica y transformadora de la educación, las autoras se posicionan a favor del Modelo Comunitario, ya que confían en la capacidad de las personas y en el diálogo para superar problemas.

El Modelo Disciplinar, es el modelo diseñado desde y para la sociedad industrial para hacer frente o evitar la conflictividad y así nos los explican las autoras en el siguiente párrafo (2009):

Este modelo se basa fundamentalmente en la autoridad del profesorado y la institución a la que representa, en la aplicación de una normativa, diseñada habitualmente sin la participación de las y los estudiantes. Predomina la idea de que los chicos y chicas, sobre todo de determinados grupos sociales y culturales, tienden a comportarse mal y a infringir las normas para desafiar así la autoridad del profesorado (p. 64).

Desde este modelo, la principal herramienta del sistema para evitar el conflicto es expulsando al chico o a la chica del centro, la suspensión de asistencia a clase durante algunos días, o la transferencia del alumno o alumna a otros programas educativos alternativos. Estas medidas, además de colgar la “etiqueta” al estudiante como conflicto o violento, lo alejan del centro escolar. De este modo, el sistema está poniendo en marcha medios que tienen como consecuencia a largo plazo, la categorización y atribución de ciertas características al sujeto protagonista. De este tipo de acciones provienen los estigmas o el hecho de estar estigmatizado. Cuando apartamos a los chicos o a las chicas del

centro, conseguimos solventar el problema por unos días pero a la larga se produce un efecto *boomerang*, que provoca que a la vuelta del chico o chica se acentúe más el problema. Desde este momento, se abre una vía muerta para ese niño o niña, siendo la única solución al problema el enviarle a otra institución que refuerce la desigualdad social de partida. Así pues y de forma contraria a lo esperado, el modelo disciplinar no sólo no aporta solución a los problemas generados en el aula, sino que aumenta los niveles de conflictividad y de exclusión social

Ante la ineficacia ya demostrada, aunque todavía en práctica del Modelo Disciplinar, surge un nuevo modelo como un intento de establecer un puente entre las personas involucradas en los conflictos. Nos estamos refiriendo al Modelo Mediador:

Este modelo ha significado un paso adelante en el intento de establecer un puente entre las personas involucradas en los conflictos. Entre otras estrategias, trata de eliminar el sentimiento de culpabilidad de manera que la intervención no sea punitiva. Sin embargo, se ha de tener presente que, si bien este modelo mejora el anterior, se plantea la necesidad de que haya una persona experta en todo momento para mediar en el conflicto y ofrecer respuestas dentro de una normativa determinada. A su vez, este modelo es una solución reactiva: una respuesta cuando el conflicto ya ha aparecido, no una prevención del mismo (p. 66).

En consecuencia, cuando aplicamos este modelo contamos siempre con un profesional que trata de mediar aplicando conceptos técnicos, puesta en marcha de técnicas de intervención social y pautas de relación especializadas. El principal inconveniente en la aplicación de este modelo es que las personas pasan a ser objetos de la intervención y no sujetos activos en la solución del conflicto. La forma de actuar depende totalmente de la figura del experto y no se genera por tanto un diálogo igualitario para la resolución del problema.

Por otro lado, la base de la interacción en este modelo puede llegar a provocar trampas en la que los niños y niñas y familiares se muestren como adaptadas con el fin de quedar bien delante de los profesionales, sin embargo no se acaban de resolver la situación problemática de partida. Así pues el Modelo Mediador genera la siguiente situación:

Se llega a la conclusión de que no hay forma de entendimiento posible y se refuerzan los estereotipos mutuos. Por una parte, se considera a las familias como irresponsables, insensatas e insensibles a la situación de sus hijos e hijas, a su propia situación y al ofrecimiento de la ayuda. Por otra parte, los familiares ven la figura mediadora como alguien externo con quien no siempre comparten la misma percepción del problema (p. 67).

Estas valoraciones obligan a buscar otro modelo y así encontramos como alternativa el Modelo Comunitario como forma de actuar que no requiere la figura del experto y que requiere la participación de la comunidad educativa. El Modelo Comunitario representa por tanto, la principal estrategia educativa inclusiva para salir de las situaciones conflictivas

vas en las que se encuentran muchos chicos y chicas. Así pues, Aubert et al. nos advierten de lo siguiente, a este respecto:

Para alcanzar la inclusión social de todas las personas es posible sólo si aprovechamos al máximo todos los recursos disponibles de la comunidad, si confiamos en las capacidades de las personas y si emplazamos las posibilidades por encima de las dificultades (p. 68).

Desde las estrategias que nos plantea el Modelo Comunitario, el principal objetivo es el de prevenir las situaciones de conflicto, facilitando espacios y las condiciones necesarias para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para expresar su voz y encontrar soluciones pactadas para los diversos problemas:

Está basado en el objetivo de prevenir las situaciones de conflicto para no tener que tratar de resolverlas una vez ya han aparecido (modelo mediador) o tener que atajarlas mediante refuerzos negativos (modelo disciplinar). El seguimiento de este modelo implica a toda la comunidad en un diálogo que permite descubrir las causas y los orígenes de los conflictos, identificar las soluciones e impedir la aparición de otros nuevos. Se trata, en definitiva, de crear un clima de colaboración y de reconocimiento mutuo en el que las personas no se sienten juzgadas a priori y en el que las normas, el funcionamiento del centro y la forma de resolver los conflictos sea decidida conjuntamente por todos los agentes implicados (p. 69).

Para que este modelo tenga lugar, es necesario que los centros escolares abran las puertas de las escuelas para buscar la colaboración de toda la comunidad. Se trata de entender que para prevenir posibles conflictos precisamos de un pacto educativo que involucre a toda la población.

4.3.2 Streaming. Mixture. Inclusion

Si antes distinguíamos entre las diferentes formas de afrontar la resolución de conflictos en el aula y lo relacionábamos con los niveles de inclusión social, ahora vamos a diferenciar entre las diversas formas que se han investigado, existe de agrupar al alumnado en el aula. Así pues, reflexionaremos sobre las diferentes estrategias de agrupamiento y las relacionaremos con el éxito escolar. Para ello, nos apoyaremos en las principales conclusiones alcanzadas por el equipo del proyecto de investigación INCLUD-ED (2009).

¿Cuál es la situación actual en numerosas escuelas y aulas? El agrupamiento de niños y niñas por niveles o ritmos de aprendizaje, y la separación de los “menos rápidos” en aulas especiales o en unidades escolares externas produce una serie de efectos perversos: el etiquetaje y las consiguientes bajas expectativas, así como la descalificación por parte del resto de niños y niñas y de la propia comunidad. Lo mismo sucede cuando no se forman grupos y se sigue un ritmo homogéneo para sólo una parte de la clase. La respuesta de los niños y niñas que quedan “atrasados” será el desarrollo de actitudes de resistencia, rebeldía y absentismo.

El tema de la adaptación a ritmos diferentes y el trato de la diversidad en el aula o fuera de ella, está claramente ligado a las políticas de redistribución. Esta es una medida política que surgió en los EE.UU. en los años 50, y que se eliminó con todos los movimientos de reivindicación por la tolerancia y de lucha por la igualdad para todas las personas independientemente de su etnia. Durante muchos años el estado español ha defendido esta política (y desde ciertos ámbitos y sectores todavía se hace), que se basa en fijar un cuota, un porcentaje de niños y niñas de otras etnias que tiene que haber en cada clase. Cuando este porcentaje es superado, los niños y niñas se separan y se redistribuyen por otras escuelas. La razón de esto es que se identifica el fracaso escolar y los problemas de convivencia dentro de las aulas con el porcentaje de alumnado de otras etnias, en vez de identificarlo con una falta de recursos o con una baja calidad de la enseñanza.

La Generalitat de Cataluña, por ejemplo, ya no defiende esta idea en relación a la fijación de cuotas y la redistribución pero todavía mantiene medidas o políticas que siguen esta línea, como las UACs (Unidades de Adaptación Curricular o aulas especiales) y las UEE (Unidades de Escolarización Externa), que son maneras de separar a aquellos niños y niñas conflictivos/as de las aulas, resituándolos en otra aula o sacándolos directamente de la escuela y llevándolos a otro sitio. En otros países esta práctica se consideraría como segregación.

Existen investigaciones educativas que demuestran que cuando se separan grupos por niveles o por ritmo de aprendizaje los diferentes grupos se irán distanciando cada vez más. Cuando se han separado algunos niños/as a otra clase u otras escuelas, nunca se ha cumplido el objetivo por el que se realiza la segregación, que remonten y recuperen el ritmo, porque nunca vuelven. Esto genera más exclusión y, además, nunca veremos en estas aulas a los hijos e hijas de los políticos que promueven estas políticas. Otro elemento que hay que tener en cuenta es que las UEE (Unidades de Escolarización Externa) no están cumpliendo con el derecho de todos y todas a una escolarización básica y obligatoria, y la redistribución no respeta el principio de que todas las personas son libres de escoger a qué escuela quieren ir o llevar a su hijo o hija.

Son muchas ya las investigaciones realizadas sobre este tema, y los resultados han sido siempre contundentes: aquellos niños y niñas que se separan de su grupo de clase por mostrar problemas en el aprendizaje o de convivencia, nunca vuelven con sus compañeros/as. Al final serán niños y niñas que quedarán rezagados, suponiendo tal segregación una disminución alarmante de su aprendizaje, tanto instrumental como de valores. Estas políticas, pues, no garantizan algo tan básico como su educación secundaria obligatoria.

A continuación y a modo de síntesis, ofrecemos una figura y una tabla que creemos pueden ayudar a ilustrar, la diferencia entre los tres tipos de intervención educativa:

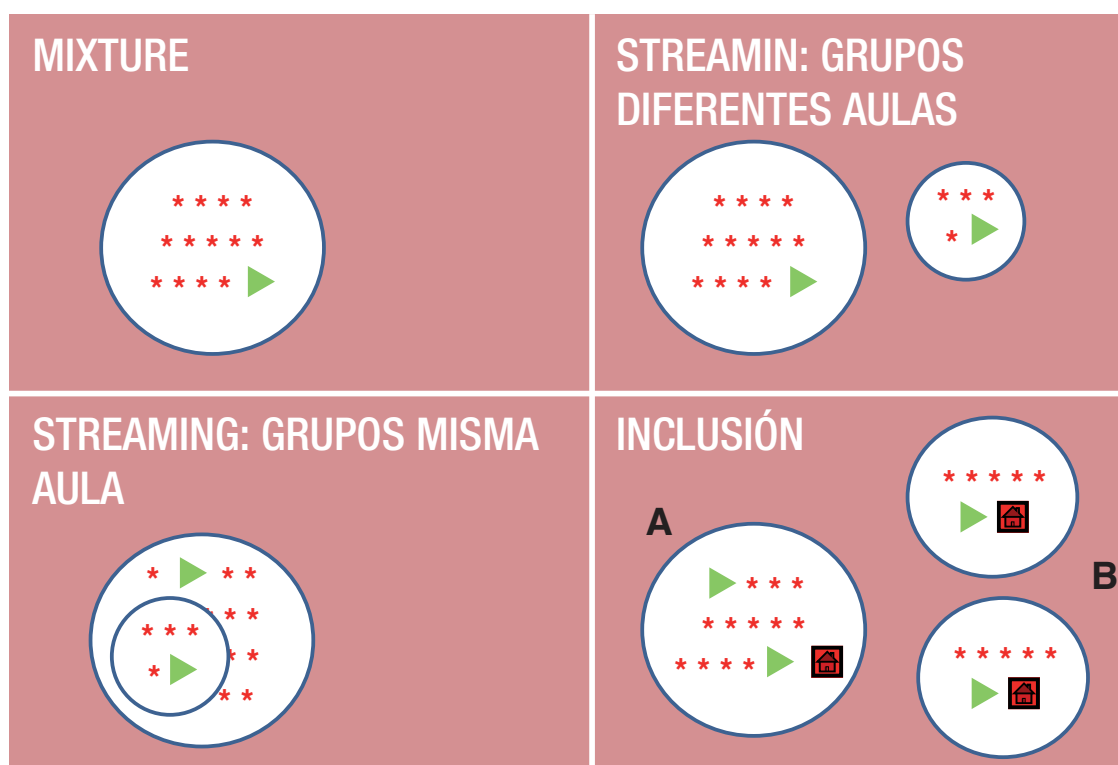


Figura 9: Mixture, Streaming, Inclusion. I. Fuente: García López (2010).

	Mixture	Streaming	Inclusión	
Basada en	Igualdad de oportunidades	Diferencia	Igualdad de resultados	
¿Grupos homogéneos u heterogéneos	Heterogéneos	Homogéneos	Heterogéneos	
Distribución de los recursos humanos	1 profesor	Mas de 1 profesor	Mas de 1 profesor	
Alumnos juntos o separados	Juntos	Separados	Juntos	Separados
	Mezcla de habilidades en el aula	El aula se organiza de acuerdo a niveles de habilidad: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos en diferentes aulas • Grupos en la misma aula 	Grupos heterogéneos en el aula con apoyos adicionales	La clase se divide con mezcla de habilidades

4.3.3 Efectos Mateo, Regresivo y Robin Hood

Frente a los análisis, evaluaciones educativas y posibles impactos sobre políticas públicas en educación inclusiva, nos interesa también prestar atención a las relaciones analíticas que tales conceptos tienen con los efectos. Efectos Mateo, Regresivo y Robin Hood (Arlin, 1973; Fitzpatrick, 1985; Castillo et al, 2000; Pizarro 2005, 2006, 2007, 2008; Foliaco et al, 2006; Clark y Muñoz, 2008). A continuación Pizarro Sánchez (2008) nos señala lo siguiente:

En términos de aprendizajes logrados y demostrados, conviene sostener que ellos tienden a ser mayores a nivel aula (Test “artesanales” focalizados para alumnos del curso, con texto e instrucción provista por el docente). Y, tienden a ser menores cuando se miden internacionalmente (Pirls, Pisa, donde cambian algunas condiciones/contextos educativos, y a veces los niveles de cobertura para los mismos contenidos) (p.2).

El efecto Mateo (EM) tomado de la sagrada escritura se refiere a la parábola de los talentos y dice lo siguiente: “Porque al que produce se le dará y tendrá en abundancia, pero al que no produce se le quitará hasta lo que tiene”. En Sociología, se atribuye el uso de este término por primera vez a Robert K. Merton en un artículo publicado en Science.

En educación el EM fue un término adoptado por Keith Stanovich. Este psicólogo empleó el término para describir el fenómeno detectado en los trabajos de investigación que llevó a cabo para descubrir cómo los lectores adquirimos la habilidad para leer: hipotetiza que aprendizajes prematuros con éxitos tempranos en habilidades lectoras generalmente dan lugar a posteriores logros en la lectura a lo largo del crecimiento; así pues diferencias en la adquisición de habilidades de procesamiento fonológico interactúan con peores niveles de intervención y tienen consecuencias negativas sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo posterior. Al respecto Diuk en su estudio sobre los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano-marginados nos indica lo siguiente:

El concepto de EM puede resultar productivo para interpretar las dificultades de aprendizaje de los niños de sectores populares. Así, los niños ingresan con menor cantidad de experiencias con la lengua escrita que resulta en menor desarrollo de los procesos fonológicos. La inadecuación de la intervención pedagógica a estas características de los niños tiene como consecuencia que este desarrollo no se produzca con la velocidad necesaria para la temprana adquisición de habilidades de lectura y escritura, generándose un patrón de malos lectores (p.9).

En consecuencia el definido EM por Merton significa que la sociedad da más a quien más tiene. Si aplicamos esta teoría al efecto exclusor del sistema educativo, podemos afirmar que las personas con mayor riesgo de exclusión social son las que en mayor medida, van a padecer este aumento en las deficiencias de la escolarización básica.

El efecto Regresivo (ER) se produce “cuando las correlaciones entre dos variables se alejan de los extremos perfectos”. En Educación se da cuando, por ejemplo, aumentamos las coberturas y accesos, dejando casi inalterables las metodologías tradicionales. Cuando se masifica la educación para que tengamos mejores y más ciudadanos participando de una mejor calidad de vida, y si las condiciones metodológicas educativas son tradicionales, el dominio medio de aprendizajes por país tiende a disminuir y concentrarse en torno al centro. Según Pizarro (1998): “La masificación educacional siguiendo metodologías tradicionales, tiende a producir EM y ER simultáneamente”.

Tras la incorporación de estos dos elementos en el análisis de la intervención educativa la siguiente pregunta que nos debemos hacer es: ¿Cómo poder separar y/o romper los efectos EM y ER en educación? Una de las posibles respuestas la podemos encontrar en el efecto Robin Hood educativo (ERHE) el cual hace referencia al héroe medieval inglés, que robaba a los ricos para entregárselo a los pobres:

Habiendo muchas posibilidades metodológicas, el efecto ERHE- de sólidos fundamentos económicos y sociales para reducir inequidades, lo vamos a focalizar básicamente en el lenguaje y la comunicación (Bloom, 1986; Rossman, 1986; Unesco, 2002; Guskey, 2006; McConachie et al., 2006; Muñoz y Pizarro, 2007; Eyzaquirre y Fontaine, 2008).

Como acción educativa inclusiva este efecto implicaría lo siguiente: quebrar el Efecto Mateo en educación; pasar más tiempo, como variable esencial del aprendizaje con los niños más lentos, de acuerdo a sus necesidades individuales de aprendizaje. Por último sería muy importante para la consecución de esta acción con éxito identificar a tiempo a los niños en riesgo de exclusión social para ser tratados en el momento oportuno.

4.3.4 Participación de las familias y de la comunidad

Cuando hablamos de acciones educativas inclusivas, las relaciones que se establecen entre las familias y la escuela adquieren un papel de una relevancia esencial. La razón la encontramos en la relación existente entre los procesos cognitivos y los contextos de interacción social donde la persona se desarrolla. La percepción, el razonamiento, la memoria, la atención y las habilidades lingüísticas se desarrollan en la interacción con otras personas. Para los niños y niñas esos “otros” que actúan como mediadores de la cultura son principalmente y durante muchos años su familia. Vygotsky y sus colaboradores (1978) defienden fundamentalmente esta tesis en sus estudios sobre el desarrollo cognitivo de las personas, principalmente en el libro “*Pensamiento y lenguaje*”. Según Vygotsky el desarrollo cognitivo se produce en las interacciones con iguales más capaces y bajo la guía adulta. En esta guía adulta, no sólo el profesorado ejerce un papel relevante, la familia y la comunidad también tienen un papel clave. Así pues, Vygotsky demostró que las interacciones con todas las personas con las que se relaciona el niño o la niña contribuyen a activar sus procesos psicológicos superiores. Para la Teoría Sociocultural la participación de las familias en la escuela se corresponde con las ideas planteadas.

Por otra parte, el equipo investigador CREA de la Universidad de Barcelona, defiende desde el contexto de la sociedad de la información, lo necesario de incluir en las escuelas a más personas adultas que respondan a los diferentes perfiles culturales, lingüísticos, étnicos, de género, de nivel socioeconómico, etc., que existen en los barrios y ciudades donde se ubican. Así pues, argumentan lo siguiente (2009):

El profesorado es muy homogéneo y difícilmente puede responder de la mejor forma a la diversidad que existe en muchos centros. Investigaciones sobre el desarrollo han señalado la importancia de diversificar las interacciones de las niñas y niños con personas que ocupan diferentes roles en la sociedad (Bronfenbrenner, 1979). Las mejores universidades del mundo (Harvard, Wisconsin, etc.) tiene políticas para aumentar la diversidad en las aulas, porque tienen claro que de esta forma consiguen un aprendizaje de calidad y alumnado mejor preparado para el éxito social (p. 2).

El proyecto “INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education*” ha indicado que la participación de familiares en los centros educativos que tiene un mayor impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes es la participación de tipo decisivo (INCLUD-ED, 2008, Report 2). El modelo Comunidades de Aprendizaje promueve tres tipos de participación de las familias y la comunidad y los resultados demuestran que la aportación de personas gitanas, recién inmigrantes, no académicas y de entornos socioeconómicos desfavorecidos son clave para aumentar el sentido por aprender y el aprendizaje instrumental.

4.3.5 Formación de familiares

La formación de familiares es una forma muy importante de participación y numerosos estudios han demostrado que la formación que reciben los padres y madres de los niños y niñas en riesgo de exclusión, tienen un impacto muy importante en el aprendizaje escolar. Así pues, la alfabetización familiar influye significativamente en el rendimiento de la lecto-escritura de las niñas y los niños, beneficiando altamente su éxito escolar. La participación de familias no académicas en proceso alfabetizadores crean nuevas prácticas de lectura y nuevos referentes que influirán directamente en el aprendizaje de los alumnos y las alumnas. En la Universidad de Harvard desde hace ya unos cuantos años llevan a cabo un estudio longitudinal dirigido por Catherine Snow, alumna de Bruner, acerca de la importancia de las interacciones del centro escolar con el entorno llamado: “*Family School Project*”. Este estudio ha demostrado que la correlación entre el nivel de ingresos de la familia y el aprendizaje de los niños y las niñas es más baja que la correlación de la correlación de lo que se está haciendo en los espacios escolares con las familias el aprendizaje de sus hijos. Bruner es sus teorías sobre la adquisición del lenguaje desarrollo un concepto llamado: los formatos de acción conjunta y con él señala que los niños y las niñas aprenden el lenguaje a través de rutinas del lenguaje entre el bebé y su padre, su madre, sus familiares. Esas rutinas de interacción del lenguaje que tienen lugar en los espacios domésticos, en el juego simbólico, etc. Eso se convierte luego en aprendizaje lingüístico.

Estas rutinas de aprendizaje son luego las mismas interacciones que tienen lugar en el aula, porque las aulas son espacios subcomunidades de aprendizajes mutuos, donde niños y niñas y otras personas están interaccionando y así adquieren aprendizajes. De este concepto es del que parten los estudios entre la relación familia y escuela, formación de familiares y todo ese campo de dialógica actual.

Hay un estudio sobre qué sucede en la casa de los niños y las niñas realizado por la antropóloga Shirley Brice que investiga sobre las interacciones de lecto-escritura en las casas de las familias. En su libro “Formas con Palabras” y las conclusiones que alcanzó fueron que en diferentes familias hay diferentes formas de interaccionar con el material escrito. En su estudio recogió diferentes tipologías de familias: clase obrera, clase media, etc. Y observó que hay familias que en casa no leen, o familias que en casa no hablan la lengua de la escuela, a través de estas dos variables pudo demostrar que estos niños y niñas obtienen peores resultados en la escuela. ¿Qué hacemos cuando las familias en casa no tienen libros, no leen el periódico, no hay prácticas de lectura o familias que no hablan el discurso de la escuela? La clave estaría en transformar todas las interacciones que esos niños y niñas están teniendo. Así pues, la transformación de todas las interacciones se convertiría en una dimensión muy importante cuando hablamos de acciones educativas inclusivas (Vigotsky, Flecha). Cuando proporcionamos en las escuelas formación de familiares estamos indirectamente dando herramientas a las familias para crear en casa espacios de aprendizaje con sus hijos e hijas.

4.3.6 Dimensión instrumental

Un ejemplo de este tipo de formación de familiares lo constituirían las llamadas tertulias dialógicas. Estas tertulias nacen en el centro de educación de adultos, La Verneda San Martín, con la intención de acercar a personas sin formación académica a la literatura clásica universal. El punto más interesante para nuestra investigación, es que estas prácticas se han extendido también a las aulas de educación primaria y secundaria y a sus familiares.

*La metodología de las tertulias parte de la lectura dialógica, es decir, la lectura de un texto dándole un sentido, comprendiendo y profundizando en las interpretaciones que hace la persona de una forma crítica, promoviendo un diálogo igualitario entre todas las personas que comparten el espacio de diálogo sobre la lectura. En cada sesión cada persona participante **expone un parágrafo** que le haya llamado la atención y **expresa** al resto de personas aquello **que le ha suscitado**; la idea es que a través del diálogo y las aportaciones de cada miembro se genere un intercambio enriquecedor que construye a su vez nuevos conocimientos. Alguien asume el rol de moderador con la idea de favorecer una participación igualitaria entre todos los miembros dentro del diálogo (Valls, 2009).*

Estas tertulias literarias se basan en el aprendizaje de la dialógica, el cual no se opone al instrumental. Las interacciones a través del diálogo hacen posible que las familias

adquieran a la vez, conocimientos académicos e instrumentales. Las tertulias no excluyen los conocimientos técnicos o históricos; necesita de estos para que se produzcan las argumentaciones y las transformaciones en los conocimientos. De esta manera, trabajamos con las familias todos y cada uno de los procesos de comprensión textual, lo cual garantiza la creación de un lector muy competente y transversalmente hemos introducido un espacio de lectura en el hogar del niño y la niña. Esta experiencia viene refrendada por la comunidad científica internacional (Proyecto INCLUD-ED) como un tipo de acción que ayuda a superar las desigualdades, hace disminuir el fracaso escolar, y mejora sustancialmente el rendimiento escolar de los niños y las niñas. En conclusión podemos decir que las tertulias literarias dialógicas proporcionan elementos transformadores del contexto.

Por otro lado, las matemáticas es un ámbito del conocimiento en el que las familias hacen muchos esfuerzos por ayudar y trabajar con sus hijos e hijas, para comprenderlas y aprenderlas. Hoy en día, esta materia ha sido objeto de una gran transformación en la aplicación de estrategias didácticas innovadoras. Así pues, entre la comunidad científica internacional asistimos a un vivo debate entre investigadores y docentes que recomiendan una forma u otra de cómo enseñar las matemáticas.

Este hecho unido a que también hay diferencias notables en algunos aspectos de la didáctica de la matemática entre países, hace que a veces el deseo que tienen los padres de ayudar a los hijos e hijas con los deberes, no sea tan sencillo. A veces las familias se encuentran con que no saben como explica el profesorado, o bien afirman que han olvidado lo que habían hecho ellos mismos en la escuela, y necesitan un apoyo previo para poder ayudar a sus hijos e hijas.

Los projectos formació de professorat per a una educació de familiars en contextos multiculturals (ARIE 00026) y formació de familiars per a una escola inclusiva (ARIE 00011) suponen un ejemplo de formación de familiares. A través de estos dos proyectos de investigación se ha promovido por un lado la formación de familiares en Cataluña a través de la participación de una escuela que es comunidad de aprendizaje. Por otro lado, también se han analizado cuáles son los elementos a tener en cuenta para fomentar la formación de familiares. En este sentido, es necesario decir que uno de los puntos clave para que la formación de familiares en matemáticas funcione es la participación de las familias. Y este es un aspecto que a menudo presenta dificultades según la investigación previa internacional. Un elemento de éxito es la inclusión de las voces de las familias en el propio planteamiento de la formación. Es necesario diseñar conjuntamente con las familias, el profesorado y el equipo dinamizador un programa de formación que realmente este respondiendo a las demandas tanto de las familias, como de los centros. (Epstein, Jackson, Rashid, 2006; Hoover-Dempsey et Sanler, 1995).

En conclusión, tanto los talleres de matemáticas como las tertulias literarias son un espacio dialógicos donde las personas participantes se sienten libres de compartir y aprender conocimientos en áreas instrumentales, y donde pueden encontrar recursos y personas que respondan a sus dudas y les orienten sobre la educación de sus hijos.

4.3.7 Hacia la Universidad. Fundación Posee

Actualmente ser mujer, gitana y universitaria es todavía un hecho excepcional en el ámbito educativo del siglo XXI. En un colectivo donde la mayoría de las chicas abandonan sus estudios al terminar educación primaria y el 80% de quienes se matriculan en secundaria no consigue graduarse (Fundación Secretariado Gitano). Estos datos nos invitan a reflexionar sobre el acceso a la universidad de ciertos grupos culturales, etnias y la igualdad de oportunidades e igualdad de resultados que merecen todos los chicos y chicas. Pues todas las personas, independientemente de su procedencia o sexo tienen derecho a una educación y a orientar su vida profesionalmente en igualdad de condiciones.

Este derecho reconocido en nuestras leyes no siempre se cumple en la práctica. Es necesario generar recursos y dinámicas que ofrezcan modelos alternativos en adultos y jóvenes para apoyar el acceso de todos y todas a la universidad.

En todo este contexto, nos llama la atención la *Fundación Posse* (Posse Foundation). *Posse* es una institución cuyo objetivo principal es el de identificar estudiantes prometedores de procedencias urbanas perjudicadas, usando una serie alternativa para garantizar el éxito de estos chicos y chicas en la universidad.

Así pues, *Posse* identifica a estudiantes de escuelas secundarias públicas que posean extraordinario potencial académico y de liderazgo, pero cuyas solicitudes a la universidad normalmente se pasarían por alto. De este modo, las universidades con vínculos con *Posse* conceden a los alumnos y alumnas seleccionados becas de cuatro años que cubren toda la matrícula.

En 2008 el MICINN a través del Programa de Estudios y Análisis y con la colaboración de la UNED realizó un proyecto de investigación en el que se intentaban visualizar las dificultades que las personas inmigrantes universitarias manifestaron tener para obtener éxito en sus estudios (Pérez y otros, 2008). La necesidad de apoyos, la falta de motivación, las carencias académicas o los problemas sociales, económicos, afectivos y la incompatibilidad entre estudio y trabajo son algunas de las principales razones que llevan a los estudiantes de origen inmigrante a no continuar con sus estudios. Necesitamos por tanto, una universidad de tipo inclusivo pero para ello es necesario desplegar otros recursos, profesionales para dotar al estudiante inmigrante de todas aquellas herramientas y espacios que les permitirá acceder a la universidad y acabar sus estudios.

Otro ejemplo de proyecto que busca que la universidad sea cada vez más inclusiva es el Programa Chance de la institución NIU (EEUU). A través de la tutorización entre iguales ofrecen cursos a los chicos y chicas de peor nivel y así poder entrar a la universidad. De este modo, tienen a alguien de referencia, a nivel comunitario, normalmente líderes de barrio que suelen mover masas.

4.3.8 No Child Left Behind

La ley *No Child Left Behind* fue aprobada en 2003 por el Congreso de Estados Unidos con el fin de mejorar la educación de todos y todas. El objetivo específico era lograr que el 100% de los estudiantes en las escuelas públicas adquirieran niveles de suficiencia en las áreas de lengua y matemáticas para el año 2014. Esto implica que los exámenes de ambas áreas tienen que mejorar cada año en una puntuación determinada para los estudiantes de los diferentes subgrupos: grupo étnico, grupos por ingresos, dominio limitado de la lengua o con alguna necesidad educativa especial. La ley plantea que el 95% de los estudiantes en cada grupo debe pasar estos exámenes.

Esta ley exige que todas las escuelas deben lograr un “Progreso Anual Adecuado”. ¿Qué sucede cuando una escuela no alcanza el Progreso Anual Adecuado? Cuando una escuela no alcanza el mínimo requerido durante dos años consecutivos ingresa en la fase de perfeccionamiento del programa.

Los dos grandes problemas de aquella reforma, constatados tanto por el Gobierno como por los profesores y centros educativos una década después, son que por un lado, los profesores se han visto obligados a centrarse en formar a sus alumnos casi exclusivamente para aprobar esos dos exámenes de matemáticas y lectura y por otro, que muchos Estados han ido rebajando la dificultad de las pruebas para que sus escuelas reciban más fondos creando competitividad a la baja.

4.3.9 LEA e Index.

Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva

En Reino Unido encontramos desde finales de 1980 una iniciativa de mejora de la escuela conocida como Mejora de la Calidad de la Educación para todos (IQEA). Se trata de profesores universitarios trabajando en colaboración con otras redes sociales con el fin de encontrar formas en las que el aprendizaje de todos los miembros de estas comunidades puedan ser reforzados (véase Ainscow, 1999; Hopkins, Ainscow y West, 1994; y Hopkins, 2001).

Según Ainscow el enfoque IQEA sobre la mejora escolar enfatiza las características siguiente:

- Desarrollo en la enseñanza y aprendizaje, a través de la creación de condiciones dentro de la escuela para gestionar el cambio con éxito.
- Mejora escolar llevada a cabo desde las escuelas, centrándose en áreas que se consideran puntos de prioridad.
- Recogida y engranaje de pruebas para estimular el pensamiento y la acción y para evaluar el progreso.
- Colaboración entre colegas de escuelas asociadas y con los asesores de IQEA para disponer de un amplio abanico de recursos y expertos en apoyo a las mejoras de todas las escuelas participantes.

En una LEA inglesa, Ainscow y sus colaboradores han trabajado con funcionarios y directores de escuela sobre el desarrollo y difusión de un concepto llamado “Estándar de Inclusión”, un instrumento para evaluar el progreso de las escuelas en su “trayecto hacia devenir más inclusiva” (Moore Jackson, Fox y Ainscow, 2004). El Estándar se centra directamente en los resultados de los estudiantes, en lugar de centrarse en procesos organizativos, y utiliza las visiones de los estudiantes como fuente principal de pruebas. Así, por ejemplo, no requiere una revisión de la calidad del liderazgo en una escuela. al contrario, se centra en la presencia, participación y logros de los estudiantes, bajo la premisa de que esto es precisamente lo que el buen liderazgo se propone obtener:

El Estándar no examina si se proporciona a los estudiantes la oportunidad de tomar parte en las actividades escolares o no. Al contrario, se propone evaluar si los estudiantes, especialmente los que se encuentran en riesgo de marginación o exclusión, realmente toman parte y se benefician en consecuencia. De este modo, los objetivos son los siguientes: aumentar la comprensión entre las escuelas de inclusión como un proceso continuado; fomentar la inclusión (en términos de presencia, participación y logros); y utilizar la voz estudiantil como un estímulo para el desarrollo de la escuela y el personal. La intención de la LEA implicada es que el Estándar se convierta en una parte integral de los procesos de autorevisión y desarrollo de las escuelas” (p.15, 2004).

Podemos citar el *Index* (Booth y Ainscow, 2005) como un documento de referencia para entender y hacer educación inclusiva. El *Index* recoge una experiencia llevada a cabo en los centros educativos ingleses y podemos definirlo como “... un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad” (Booth y Ainscow, 2005 p.19).

El *Index* trata, por tanto, de ser una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. En primer lugar, revisar el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El texto es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de mejora, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

Son los autores del *Index* quienes nos han recordado insistentemente que «tenemos que empezar a evaluar lo que importa y no sólo a dar importancia a lo que evaluamos». En este sentido el *Index* nos adentra en la necesidad de valorar tres dimensiones las culturas, las políticas educativas de los centros y sus prácticas con relación a la inclusión educativa en un sentido amplio y comprensivo, entendida como presencia, aprendizaje y participación de todo el alumnado en la vida escolar.

La primera dimensión tiene como finalidad analizar la existencia de «culturas inclusivas»

en el centro, que está orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante en la que todos y cada uno de sus miembros – profesorado, alumnado, personal de administración y servicios y familias – se sientan valorados.

La cultura escolar condicionará la segunda dimensión que se propone: la elaboración de «políticas inclusivas» en el centro, lo que constituye el terreno de cultivo para desarrollar actuaciones de mejora del aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se trataría de analizar hasta qué punto los valores que impregnan la inclusión se plasman y vertebran en todas y cada una de las políticas que se llevan a cabo en el centro. Es decir, las decisiones curriculares y organizativas que se adoptan, los apoyos y la coordinación de los mismos o los planes de acción tutorial serán elementos fundamentales en la capacidad del centro para responder a la inclusión de sus alumnos.

Por último, es evidente que la exclusión y la inclusión educativa aparecen en el desarrollo de las «prácticas de aula». En este sentido, el Index nos invita a revisar y reflexionar sobre si tanto las actividades que se desarrollan en el aula como aquellas de tipo extraescolar, sean accesibles para todos los alumnos. Para que ello sea posible, se requiere la movilización y «orquestración» de todos los recursos que pueden ofertar tanto la escuela como las instituciones de la comunidad

4.3.10 Escuelas democráticas

Una escuela democrática es aquella que, desarrollando un trabajo corresponsable con familias y agentes sociales, se compromete a evitar, hasta el límite de sus posibilidades, que las diferencias individuales, grupales o sociales del alumnado se conviertan en dificultades de acceso a la cultura imprescindible para la ciudadanía, que debe ofrecer un currículo obligatorio, democrático, común y justo (Proyecto-Atlántida).

La Asociación Estatal Proyecto Atlántida es una entidad sin ánimo de lucro, cuyo ámbito territorial abarca el conjunto del Estado y se encuentra sustentada en un colectivo plural de profesionales de diferentes etapas educativas y sectores de la educación. Su trabajo tiene lugar a través de seminarios de reflexión y acción dirigidos a la promoción de prácticas sociales y escolares más justas. La definición referenciada arriba aporta una línea de innovación y cambio educativo desde las premisas de la inclusión.

Apple acuñó el término (1995) “escuelas democráticas” para referirse a las tres condiciones necesarias que necesitan las escuelas sin quieren garantizar buenos resultados, con todos y todas: la educación basada en máximos y no en mínimos, la mayor democratización de las aulas escuelas y finalmente, la participación de familiares, alumnado, profesorado, etc. en la gestión de los centros. Como indicadores que definen al colegio como “escuela democrática”: por un lado nos indica la existencia del currículum (abierto y flexible) y por otro, la participación. Junto a los elementos transformadores que han caracterizado la historia de la escuela también se presentan las dificultades más habituales

con las que se encuentran, especialmente vinculadas al papel rígido de la Administración en diferentes momentos. Para alcanzar esta definición Apple adjudica tres funciones a la escuela hoy; estas son la acumulación, mediante la cual la escuela ofrece las condiciones para recrear una economía generadora de desigualdades; la legitimación, en donde la escuela se propone como reflejo de una sociedad meritocrática y de un sistema justo e igualitario; y, por último, la producción de un tipo de saber que es funcional para el sistema de producción, distribución y consumo del capitalismo actual.

Otra investigación (Feito y López, 2008) contribuye al análisis de la obra escrita por Apple y Beane y nos ofrecen en sus conclusiones una serie de características descritas durante la obra, aportando claves sobre la práctica en centros educativos desde este punto de vista transformador:

- Globalización curricular.
- Enseñanza basada en el diálogo
- Uso diversificado de la biblioteca.
- Integración curricular de las nuevas tecnologías.
- Diferente organización del aula.
- Relación con el entorno.
- Construcción de una convivencia democrática.
- Implicación de las familias.
- Papel crítico de los docentes.
- Respuesta a la diversidad.

5. Teorías sociales y pedagógicas desde la perspectiva comunicativa

En el final del siglo XX y principios del XXI, los actores sociales y los científicos sociales han ido redefiniendo su papel en la nueva sociedad informacional. Asistimos a la aparición de nuevos movimientos, grupos y organizaciones, que tratan de cambiar una parte de la realidad y/o influir en la transformación del conjunto de la sociedad. Cada vez más, los movimientos ya no se proponen conseguir sus objetivos destruyendo a los grupos adversarios, sino que pretenden crear unas condiciones de diálogo que incluyan la resolución de los problemas que plantean (Flecha; Gómez, et al). En este contexto, no es de extrañar que la Teorías que más repercusión tienen en Ciencias Sociales sean las que ponen el acento en los procesos de racionalidad comunicativa, diálogo y reflexividad. A continuación, repasaremos sintéticamente, tres teorías sociales cuyo carácter dialógico y transformador las hace especialmente relevantes para esta tesis. Se trata de la “*Teoría de la Acción Comunicativa*” de Habermas, la “*Teoría de la Acción Dialógica*” de Paulo Freire y la “*Teoría de la Estructuración*” de Anthony Giddens.

5.1 La acción comunicativa

Una de las mayores dificultades a la hora de abordar la “*Teoría de la Acción Comunicativa*” de Jürgen Habermas no es otra que la complejidad procedente de su intento por sin-

tetizar en una gran metateoría, una vasta y, aparentemente, contradictoria obra de autores y tradiciones de procedencia dispar. Sin embargo y como hemos podido comprobar, a pesar de su dificultad ya hay muchos y muchas intelectuales que están rescatando la teoría de Habermas, situándola en el ámbito educativo para fundamentar nuevas propuestas y prácticas escolares (Young, Paz Gimeno, Flecha, etc.) Estudiando la obra de Habermas estamos de acuerdo con Vilar (1993) cuando afirma:

Estamos ante la tentativa más consistente y refinada de fundamentar filosóficamente una idea que hoy prácticamente es de sentido común: que la razón no es propiedad exclusiva de nadie y que se construye cooperativamente a través del diálogo: sea en la ciencia o en la técnica, sea en la moral, en la política o en la legislación (p.13).

Y nosotros añadiríamos sea en educación. Así pues Habermas, a través de su teoría sociológica nos plantea una alternativa a la racionalidad imperante en educación. Consideramos necesario que los profesionales de la educación conozcan la teoría de Habermas, entiendan y debatan sobre las cuestiones principales que plantea, partiendo de lo que el propio Habermas denominó giro lingüístico. El giro lingüístico supone el cambio de paradigma que ha tenido lugar durante el presente siglo y desde el que Habermas señala que en el lenguaje, es donde encontramos las huellas de violencia sobre las que se construye nuestra sociedad pero que, también y a la vez, la reflexión crítica apoyada en el lenguaje es la *vía para la emancipación* (Gimeno, p.22). A través del *giro lingüístico*, Habermas supera el esquema sujeto/objeto, considerando el lenguaje como “abridor del mundo” y como el medio y el “lugar” del pensamiento y la racionalidad humana (Vilar, 1993). El paradigma comunicativo nos posibilita comprender una dimensión esencial para entender la sociedad: el interaccionismo y más concretamente la comunicación y el lenguaje. Reconocer la naturaleza comunicativa y dialógica de nuestra sociedad, significa introducir cambios en diversos ámbitos del sistema educativo. Significa un cambio en la forma en la que tradicionalmente se han creado las teorías. Los y las intelectuales están incluyendo el diálogo con las y los actores sociales cuando llevan a cabo investigaciones y producen conocimiento científico sobre la sociedad. Asimismo, el profesorado en los centros educativos necesitan trabajar de forma colaborativa con los diferentes agentes de la comunidad: alumnado, familiares, etc. (Hipatia, 2008) Significa un cambio del tipo de aprendizaje, aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) y significa un cambio en la organización escolar. Cuando nos situamos en el paradigma comunicativo, estamos tomando la sociedad de la información como contexto socio-histórico de referencia.

Para avalar estas afirmaciones, Habermas desarrolla una teoría de la racionalidad, diferenciando en un primer momento, entre racionalidad instrumental y racionalidad comunicativa y cuya distinción, nos puede ayudar a entender y/o cuestionar el sistema educativo de una u otra forma.

En la racionalidad instrumental, los sujetos hacen un uso instrumental del saber: se proponen unos fines y pretenden conseguirlos en un mundo objetivo (Flecha, Gómez). Es la adecuación de medios a fines que aplicamos en las instituciones escolares, de tal manera que lo verdaderamente importante a la hora de enseñar es que los alumnos y

alumnas adquieran unos determinados conocimientos que serán los que le posibiliten para alcanzar un título. De este modo, las necesidades de los alumnos y alumnas no se respetan ni se tienen en cuenta a la hora de tomar decisiones relativas a la vida escolar.

En la racionalidad comunicativa, el saber es un entendimiento que nos proporciona tanto el mundo objetivo como la intersubjetividad del contexto donde se desarrolla la acción. Se refiere a la capacidad de generar consenso sin coacciones que tiene el habla argumentativa y que precisa entre los participantes un deseo auténtico de entenderse con el otro– tener una genuina intención ilocucionaria (Austin, Searle) – así como la intención de buscar cooperativamente la verdad apoyándose en el mejor argumento (Gimeno, 2009):

El entendimiento funciona como mecanismo coordinador de la acción del siguiente modo: los participantes en la interacción se ponen de acuerdo sobre la validez que pretenden para sus emisiones, es decir, reconocen intersubjetivamente las pretensiones de validez que recíprocamente se entablan unos a otros. Un hablante hace una pretensión de validez susceptible de crítica al referirse con su emisión a lo menos a un mundo y hace uso de la circunstancia de que tal relación entre actor y mundo es accesible en principio a un enjuiciamiento objetivo para desafiar a su prójimo a una toma de postura racionalmente motivada (Habermas, 1994).

Desde el punto de vista de la racionalidad comunicativa, todos los *sujetos somos capaces de lenguaje y acción*, y al debatir una cuestión, los sujetos nos apoyamos en argumentos que tienen tras de sí unos criterios de validez distintos según el tema al que nos refiramos y a los que denomina pretensiones de validez. Habermas (1987) contrapone pretensiones de validez a pretensiones de poder. La diferencia entre ellas se sitúa en cómo se llega a considerar que algo sea verdadero; o bien por la fuerza (pretensiones de poder) o bien a través de argumentos que puedan conducirte a rectificar tu posición inicial (pretensiones de validez). Cuando las pretensiones de poder vencen, se aplica el argumento por la fuerza; en cambio, cuando vencen las pretensiones de validez lo que se impone es la fuerza de los argumentos, es el convencimiento sin coacciones del mejor argumento. Los argumentos tienen pretensiones de validez cuando tienen intenciones de verdad y están orientadas al entendimiento, y tienen pretensiones de poder cuando intentan imponer una interpretación, una regla, un valor, un método o una decisión.

Es decir, todos los actores sociales tienen capacidad discursiva que le permite establecer interacciones comunicativas con otras personas basando sus argumentos en criterios de validez y no de poder. Habermas señala cinco ámbitos y criterios según el tema que se esté tratando, pero nosotros por su relevancia y con el objetivo de sintetizar, destacaremos tres. Así, cuando nos referimos a cuestiones relativas al mundo objetivo, hechos comprobables empíricamente, aplicamos el criterio de ‘verdad’. Cuando hablamos de temas referidos al ‘mundo social’ aplicamos el criterio de rectitud o adecuación a la norma. Cuando hablamos de temas relativos al mundo de nuestras vivencias interiores, al ‘mundo subjetivo’, aludimos implícitamente a la pretensión de validez de la sinceridad o veracidad (Gimeno, 2009).

Como señala Flecha, estas tres pretensiones de validez, coinciden, a grandes rasgos, con las tres esferas de valor de Weber: ciencia y técnica, derecho y moral, y arte y crítica del arte. Así pues, nuestros discursos aluden a estas tres pretensiones de validez y es importante que sepamos diferenciar en que plano (mundo) del discurso nos movemos para que apliquemos los mismos criterios de validez:

Mundo	Temas/cuestiones	Criterio
Mundo objetivo	De los hechos, de la vida física, de la naturaleza o del mundo social objetivizado	verdad
Mundo social	Normas legales o morales que entendemos como justas	Rectitud
Mundo subjetivo. La adecuación a estándares de valor	De lo personal, de lo psíquico. Expresamos vivencias. Crítica estética	Sinceridad. No es necesario consenso

Tabla 4: Planos de los discursos. Fuente: elaboración propia.

Pero además para clarificar adecuadamente el concepto de racionalidad, debemos remitirnos al concepto de acción comunicativa. Habermas describe la acción comunicativa como un proceso de comunicación ideal, apoyado en actos de habla que deben cumplir una serie de requisitos. A través de la acción comunicativa explica como el pensamiento o conciencia de una persona proviene de las interacciones sociales que ha tenido con otras personas:

El concepto de acción comunicativa se mueve en este último contexto. Definimos la acción comunicativa: manifestaciones simbólicas (lingüísticas y no lingüísticas) con que los sujetos capaces de lenguaje y acción entablan relaciones con la intención de entenderse sobre algo y coordinar así sus actividades. Estas actividades comunicativamente coordinadas pueden por su parte constar de actos comunicativos y de actos no comunicativos (Habermas, 1981).

El primer requisito que establece es que los participantes en la comunicación estén en una situación de simetría respecto al poder. Regido por la fuerza del mejor argumento. No deben producirse afanes de dominio, aunque cada sujeto ostente un status en la sociedad, por ninguna de las partes que interactúan. La segunda condición es que haya interacción libre de dominio, es decir, buscar la verdad, el entendimiento real con el otro, no el logro de mis intereses personales. Por otro lado, es necesario poner todo el esfuerzo en que el lenguaje sea claro y utilicemos una terminología que todo el mundo entienda. Por último, los actos de habla deben producir efectos ilocucionarios. Los actos de habla fueron teorizados por Austin (1971) y están relacionados con la idea de “como hacer cosas con palabras”. Estamos de acuerdo con Aubert, Flecha, García, cuando señalan que es muy útil para entender la realidad social y personal, y también para reflexionar acerca de los efectos de lo que se dice en los centros educativos, en la relación del profesorado con el alumnado, las familias y otros agentes sociales. Austin distinguió entre actos de habla ilocucionarios, prelocucionarios y locucionarios. El acto locucionario es el que posee el significado, el acto ilocucionario es el que posee una cierta fuerza al decir algo y el acto

prelocucionario es el que consigue lograr ciertos efectos al decir algo. Habermas, partiendo de la construcción teórica de Austin y de su distinción, añade a todo ello la finalidad que estos actos entrañan. Así pues, para Habermas en los actos ilocucionarios prima el entendimiento y no hay intenciones encubiertas y en los actos prelocucionarios, prima la acción estratégica:

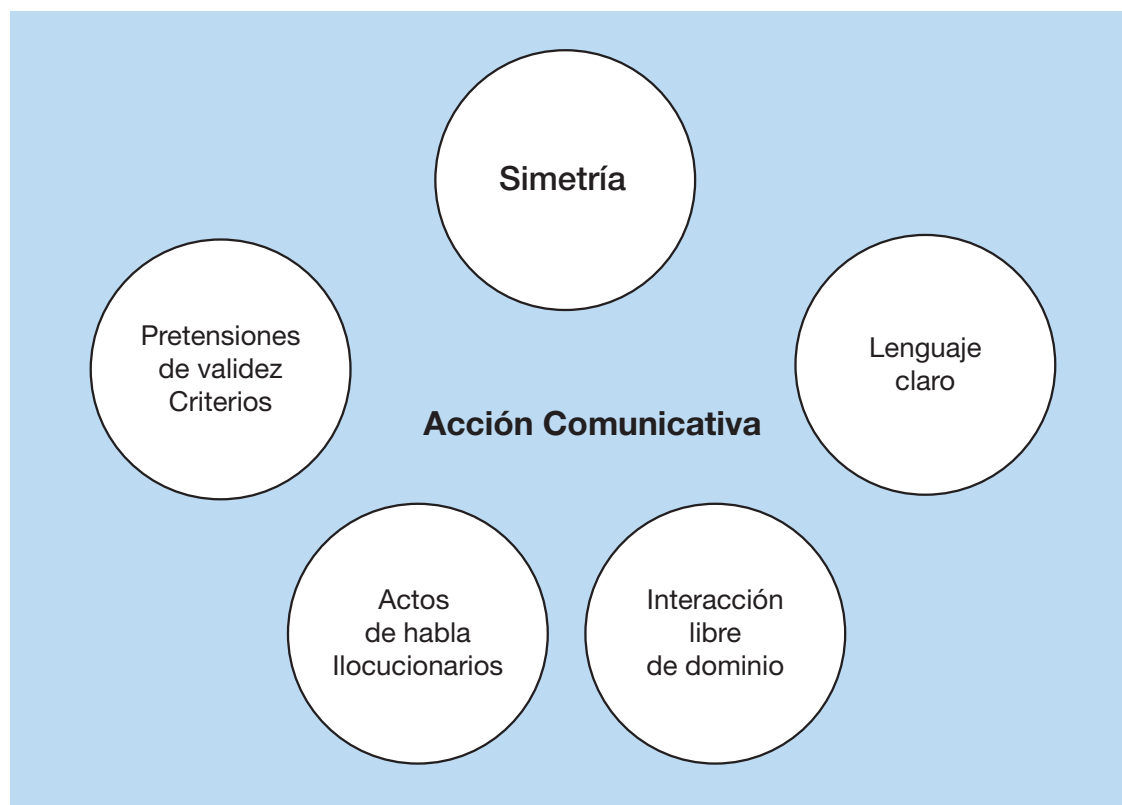


Figura 10: Condiciones para que tenga lugar la acción comunicativa. Fuente: elaboración propia.

La acción comunicativa consiste en crear situaciones intersubjetivas de comunicación que favorezcan superar las relaciones asimétricas de las que se parte, desarrollar procesos de racionalidad, permitir tomar decisiones sobre los derechos y deberes de los sujetos de la relación y evaluar el grado de coherencia de los comportamientos responsables. Estas condiciones previas podemos extrapolarlas al contexto escolar y ver de qué manera podemos llevarlas a la práctica, de tal forma que la racionalidad comunicativa se convierta en un criterio para entender y valorar nuestras acciones y la acción comunicativa sea el constructo conceptual que nos ayude a acercarnos a esta realidad. Además, no es necesario que los participantes se pongan de acuerdo sobre si van a utilizar el referente de la razón comunicativa antes de ponerse a hablar, simplemente lo aplican intuitivamente y así lo señala en su obra al afirmar:

Siempre que sujetos capaces de lenguaje y acción tratan de tomar una decisión sólo con argumentos acerca de pretensiones de validez de normas o enunciados, que se han vuelto problemáticos, no pueden menos de recurrir intuitivamente a suposiciones que puedan aclararse con ayuda del concepto de razón comunicativa (Habermas, 1989).

Nosotros, sin embargo, pensamos que es necesario introducir procesos de concienciación, reflexionar sobre el modo en el que estamos tomando partido en la comunicación, objetivar nuestras palabras y posicionarnos en la racionalidad comunicativa para valorar y enjuiciar nuestras acciones desde un nuevo modelo. Un modelo que, estamos de acuerdo con Gimeno, cuando afirma que:

Apoyándonos en la razón comunicativa superamos al de razón instrumental `porque integra los tres niveles del discurso (cognitivo, moral, expresivo) y además incluye como criterio de racionalidad el que su justificación se apoye en buenos argumentos. (Gimeno, 1998).

La teoría de la acción comunicativa nos sirve para señalar la necesidad de reflexionar sobre qué tipo de procesos comunicativos nos conducen a un tipo de acción u otra. Es decir que diálogos producen acciones transformadoras que aumentan la igualdad educativa, y que diálogos coartan la libertad de la comunidad educativa y aumentan las desigualdades escolares y sociales.

Como ya hemos señalado, esta investigación gira alrededor del análisis de las interacciones y procesos comunicativos que se producen en la comunidad educativa entre los diferentes agentes sociales que la integran (familia, profesores, educadores sociales, asociaciones, etc.). Gracias al desarrollo contemporáneo de las Ciencias Sociales se ha enfatizado y revitalizado esta idea de investigación: la de los actores, su forma de interpretar y valorar la realidad y sus formas de vida cotidiana. El diálogo se torna, por tanto elemento clave y consecuentemente quienes se dedican a la investigación científica están produciendo teorías basadas en lo que han denominado, el giro dialógico de las sociedades (Touraine; Beck; Mead; Vygotsky; Freire; CREA). En este sentido y desde la perspectiva comunicativa desarrollada por Habermas, el autor nos proporciona una relación nueva entre dos conceptos tradicionalmente enfrentados: *sistema y mundos de vida*. Gracias a ella podemos hacer referencia a como la realidad no está solo está determinada por los sistemas ni tampoco sólo creada por las relaciones entre personas y grupos. Estos conceptos están tomados respectivamente de dos tradiciones sociológicas ya existentes: el funcionalismo sistémico de autores como Parsons y Lhumann, y la Sociofenomenología de Schütz. Lo realmente innovador es como concibe Habermas la sociedad desde los dos puntos de vista, evitando así los reduccionismos típicos de esos dos tipos de teorías. Así pues las categorías sistémicas desarrolladas por Parsons, describen la sociedad tomando como punto de partida la racionalidad instrumental, es decir, reduce la racionalización al marco de acción con arreglo fines. Pero Habermas reelabora estas categorías poniéndola en relación con un nuevo elemento que le permite desarrollar su perspectiva comunicativa: *los mundos de vida*. Por *mundos de vida* Habermas entiende:

Por decirlo así, el mundo de la vida es el lugar trascendental donde se encuentran el hablante y el oyente, donde de modo recíproco reclaman que sus posiciones encajan en el mundo... y donde pueden criticar o confirmar la validez de las pretensiones, poner en orden sus discrepancias y llegar a acuerdos (Habermas, 1987).

Hay que reconocer que este concepto no es nuevo, pues Schütz ya lo había utilizado para dar cuenta de la sociología fenomenológica. Sin embargo la novedad que introduce Habermas es que deja de estructurar el concepto en términos de conciencia o vivencia subjetiva y lo asocia a una dimensión pragmático lingüística, introduciendo el lenguaje como categoría de análisis social. Con el concepto *mundo de la vida*, Habermas hace referencia al conocimiento tácito y a las experiencias comunes que permiten a los individuos comunicarse entre ellos, alcanzar un entendimiento mutuo y coordinar sus acciones a través de un proceso interactivo (Hipatia, 2008). El *mundo de la vida* se vuelve una categoría capaz de dar cuenta de la complejidad del espacio social en que se mueven y se entienden los actores.

El siguiente aspecto a considerar es cómo relaciona los *dos conceptos mundos de la vida y sistemas*. Habermas nos indica como los sistemas no surgen de la nada, sino que somos los sujetos quienes con nuestras relaciones las creamos, reproducimos y transformamos. Desde esta perspectiva, la burocratización analizada por Weber y extremada por Parsons se convierte en colonización *sistémica del mundo de la vida*. Es decir, el sistema es un producto del mundo de la vida, pero a su vez tiende a colonizar este mundo.

Básicamente, como advirtió Weber, dentro del mundo de la vida se han diferenciado distintas esferas de valor (cognitivas, normativas, estéticas) que a su vez se han plasmado en instituciones sociales diferentes de las de la sociedad tradicional, y que lo han hecho en base a puntos de vista universalistas. Esta concepción es lo que permite según Habermas:

Todo esto es lo que posibilita una racionalización del mundo de la vida: esta racionalización consiste en que al hacerse autónomos tres tipos de discurso (teórico, práctico y estético), con sus respectivas lógicas y criterios de validez específicos, se hace posible cuestionar las legitimaciones tradicionales de tipo religioso-metafísico y alcanzar acuerdos tan sólo en base a la discusión argumental, sin necesidad de recurrir a la tradición, la autoridad, el dogma” (Habermas, 1987).

Esta relación entre mundos de vida y sistema recogidas en la Teoría de la acción comunicativa, traducidas al contexto escolar se concreta en lo siguiente:

- El embrión del sistema escolar universal está en las relaciones educativas dentro de la familia y la aldea. Pero la burocratización que ha sufrido ese sistema en la modernización capitalista le ha llevado a colonizar esas relaciones educativas cotidianas de las que surgió: ahora, los niños desvalorizan la cultura de la abuela —que les hace las mejores comidas— porque no sabe leer. Habermas propone analizar ambos aspectos, de forma que demos elementos para una mejor relación entre lo sistémico y lo cotidiano, entre la escuela, la familia y el barrio, como ya están haciendo las mejores experiencias educativas del mundo.

Como afirma Valls (1999) sólo a través de la acción comunicativa es posible superar esta colonización y rehacer la relación entre lo cotidiano y el sistema. En definitiva, gracias a

la inclusión de estos elementos de análisis Habermas recupera el papel de las personas por encima de los sistemas o las estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformar la sociedad mediante el acto comunicativo.

En síntesis, la conceptualización que Habermas hace de la acción comunicativa es:

- que el mecanismo de coordinación de la acción es el entendimiento lingüístico intersubjetivo.
- que en ella se sale ya del paradigma de la racionalidad instrumental-estratégica: no se trata de un actor que se enfrenta a un mundo que se le impone (objetivo, social o subjetivo) e intenta provocar instrumentalmente un efecto en él, sino de varios actores que negocian sus definiciones e interpretaciones de ese mundo hasta alcanzar un entendimiento que les permite actuar coordinadamente.
- que es en ella donde pueden liberarse o realizarse, en mayor o menor grado los potenciales de la racionalidad comunicativa, es decir, de una racionalidad alternativa a la instrumental-estratégica, basada en el diálogo y en la argumentación de pretensiones de validez, no en el cálculo maximizador de utilidad o de eficacia medios-fines.

5.2 La Acción Dialógica

Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años setenta. Algunas veces se ha entendido esta aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesor y alumno dentro de clase. No es ni ha sido nunca así (Flecha, 1998). El diálogo propuesto por Freire es constitutivo de la misma persona humana y el diálogo con el otro es el que permite insertarse en la historia de la humanidad:

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia (Freire, 1997).

De esta manera el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad educativa. Y la clave de esto la encontramos en que para Freire no hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el pienso y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, se da a través de la comunicación (Freire, 1973).

Las experiencias que están desarrollando esta perspectiva, perspectiva que del diálogo nos brinda Paulo Freire, están demostrando un gran salto cuantitativo y cualitativo en el rendimiento además de un aumento de la solidaridad familiar y social (AAVV, 1998).

En consonancia con Flecha (1998) creemos que en las páginas escritas por Freire están los temas más actuales de las Ciencias Sociales (dialogicidad, transformación, superación del fatalismo, reflexividad). Su obra está llena de esperanza, de sueños posibles y de caminos realistas para conseguirlos.

Siguiendo a Flecha (1999) las ventajas de tener en cuenta la obra freiriana en la necesaria reorientación de nuestra educación, las podríamos sintetizar en tres puntos fuertes: diálogo en lugar de corporativismo, transformación en lugar de adaptación e igualdad de diferencias en lugar de diversidad. De esta manera analizaremos estos tres elementos haciendo referencia constante a la obra de Freire.

5.2.1. Diálogo

Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años setenta. Algunas veces se ha entendido esta aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesor y alumno dentro de clase. No es ni ha sido nunca así (Flecha, 1998). El diálogo propuesto por Freire es constitutivo de la misma persona humana y el diálogo con el otro es el que permite insertarse en la historia de la humanidad:

Elementos constitutivos del diálogo: esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones —acción y reflexión— en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente, inmediatamente de la otra. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis... De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo (p.103).

De esta manera el diálogo propuesto por Freire no queda recluido entre cuatro paredes sino que abarca al conjunto de la comunidad educativa. Y la clave de esto la encontramos en que para Freire no hay un “pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” que establece el pienso y no al contrario. Esta coparticipación de los sujetos en el acto de pensar, se da a través de la comunicación (Freire, 1973). Sin embargo, en nuestras escuelas se piensa que no todos influyen en el aprendizaje y que no todos deben planificarlo conjuntamente:

Si no amo el mundo, si no amo la vida, si no amo a los hombres, no me es posible el diálogo (...) No hay, por otro lado, diálogo, si no hay humildad. La pronunciación del mundo, con el cual los hombres lo recrean permanentemente, no puede ser un acto arrogante (...) El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar se rompe si sus polos pierde la humildad (...) La auto-suficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo (p. 107).

Las experiencias que están desarrollando esta perspectiva, perspectiva que del diálogo nos brinda Paulo Freire, están demostrando un gran salto cuantitativo y cualitativo en el rendimiento además de un aumento de la solidaridad familiar y social (AAVV, 1998):

Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo e imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra...La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena que se transforme en bancario o en una prédica en el desierto (p. 117).

5.2.2 Transformación

El sentido transformador que proponemos es aquel que está en plena coherencia con el que nos indica Freire: *transformar la realidad en vez de adaptarse a ella* y esta transformación solo es posible desde la actitud dialógica a través de la cuál se toma parte en la realidad en la que cada sujeto se encuentra inmerso. En consonancia con esta idea, Freire, nos plantea transformar el contexto para provocar un desarrollo cognitivo igualitario, que no es lo mismo que pretender adaptar el currículo al contexto dado (Flecha, 1998). Esta perspectiva transformadora es la que siguen experiencias como Comunidades de Aprendizaje:

Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener, necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción (p. 161).

El neoliberalismo considera que las transformaciones deben ser guiadas por el mercado, el fundamentalismo de occidente. El autor critica esta concepción desde una visión global como educador que está generando elaboraciones y prácticas alternativas en Brasil y en otros lugares.

Esta transformación incluye el diálogo construido con las voces de todas las personas, la igualdad que incluye el derecho a la diferencia, aspecto que desarrollamos en el siguiente punto.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA REALIDAD	ADAPTACIÓN
LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA DE LA REALIDAD SOCIAL	TRANSFORMACIÓN

Tabla 5: Adaptación o Transformación. Fuente: Valls, 1999.

5.2.3 Unidad en la diversidad

El objetivo de la unidad en la diversidad implica que todas las personas tienen derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su género, clase o cultura, etc. A través de la diversidad se llega a una situación de igualdad que no es homogénea. Si se prima la diversidad se llega a una situación de igualdad que no es homogénea. Si se prima la diversidad en cambio, las situaciones de desigualdad tenderán a permanecer. Cuando la diferencia se plantea aislada de desigualdad genera desigualdades.

Nuestra lucha contra las discriminaciones contra la discriminación de nuestro ser sólo alcanzará la victoria si realizamos lo que es obvio: la unidad en la diversidad (Freire, 1997).

El objetivo freiriano de unidad en la diversidad o igualdad de diferencias supone que todas las personas sin distinción de clase social, género, cultura o edad tengan derecho

a una educación igualitaria. La diversidad no es el objetivo sino el camino para llegar al verdadero objetivo que es la igualdad impidiendo que está se desfigure en homogeneidad. Pero cuando la diversidad suplanta en primer plano la igualdad, se debilitan los esfuerzos por superar desigualdades.

Hay dos formas de negar esa igualdad. Una es a través de una concepción homogenizadora que trata de imponer a todos un mismo modelo educativo, lo cual asegura la superioridad de los pueblos, grupos y personas dominantes. La otra es afirmar como primer objetivo la diversidad, con la cual se llega incluso a valorar como positivo que el alumnado de grupos excluidos no aprenda lo que exige actualmente la sociedad de la información, incluso alabando cómo se salen del sistema.

En definitiva, Freire hace referencia a cómo la misma naturaleza de la persona es dialógica y como la comunicación es el factor de vida “de más vida” (Freire):

El yo dialógico, por el contrario, sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú —un no yo— ese tú se constituye, a su vez como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo (pág. 219).

5.3 Bases de la acción en red desde el Aprendizaje Dialógico

La realidad no está ni sólo determinada por los sistemas ni tampoco sólo creada por las acciones de las personas y los grupos. En la creación y desarrollo de las sociedades existe una relación continua entre individuos-grupos y sistemas. Diferentes teorías en Ciencias Sociales vienen desarrollando estas ideas. Destacamos dos de las que ya nos hemos hecho eco anteriormente:

- *Sistema y mundos de vida.* Habermas nos explica como existe un conocimiento tácito y experiencias comunes que permiten a los individuos comunicarse entre ellos, alcanzar un entendimiento mutuo y coordinar sus acciones a través de un proceso interactivo.
- *Teoría de la estructuración.* Giddens afirma que las estructuras no surgen de la nada, sino que somos los sujetos quienes en nuestras relaciones creamos, reproducimos y transformamos las estructuras. Con esta teoría Giddens indica cómo las personas individualmente y las colectividades, tenemos la capacidad de incidir en las estructuras y cambiarlas.

De este modo, la primera idea fuerza que extraemos de estas palabras para nuestro análisis es que, desde una concepción dialógica de la realidad, las instituciones educativas no son algo dado. Ante la inadecuación del modelo educativo de la sociedad industrial, tenemos la misma capacidad para reflexionar sobre ello y convertir el centro educativo en una institución eficaz en y para la sociedad de la información. La segunda idea fuerza es que el diálogo, cada vez más, ocupa un lugar central en detrimento del poder. Es lo que

se ha hecho llamar: “*Giro dialógico de la sociedad*” (Hipatia, 2008). Desde esta perspectiva se entiende que los significados que damos a la realidad social se han creado en la interacción, ni vienen dados por los sistemas ni salen de nuestro interior, sino que tanto los sistemas como nuestro interior han sido generados por las interacciones.

Partiendo de estas concepciones y desde una base dialógica de la sociedad, Flecha y otros han desarrollado una teoría del aprendizaje, denominada *aprendizaje dialógico*. De este modo nos afirman lo siguiente cuando se refieren a él:

La concepción comunicativa del aprendizaje dialógico recoge algunas contribuciones de otras concepciones anteriores (como, por ejemplo, la constructivista) pero las engloba bajo la idea central de la interacción. Por otra parte, también introduce cambios en dos aspectos clave: la orientación de la enseñanza hacia los máximos niveles de aprendizaje y el papel del profesorado como agente educativo colaborativo (2005, p.78).

Así pues, la orientación del aprendizaje dialógico es la de crear proyectos educativos que generen nuevas interacciones transformadoras de los conocimientos previos que tiene el alumnado, con el objetivo de conseguir los máximos resultados. Siguiendo a Vygotsky, los y las creadores y creadoras del aprendizaje dialógico creen que cuando se producen las transformaciones en el plano social, posteriormente se producen en el plano cognitivo. En líneas generales, nos indican “el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la coordinación entre lo que ocurre en el centro escolar y fuera de él” (Elboj et al. 2002).

En el aprendizaje dialógico y desde una perspectiva comunicativa, los profesores y profesoras tienen que saber desarrollar interacciones con el entorno, poniendo el énfasis en lo comunitario, englobando al conjunto del entorno socio-cultural. En consecuencia ocurre lo siguiente:

En la concepción comunicativa el triángulo interactivo de la concepción constructivista se amplía con la participación en el aprendizaje escolar de todas las personas adultas de la comunidad con las que el niño o la niña se relaciona y aprende (2005, p. 86).

De este modo el triángulo interactivo de la concepción constructivista se amplía en dos niveles: en las unidades de interacción y en los contextos de aprendizaje, como se puede observar a continuación:

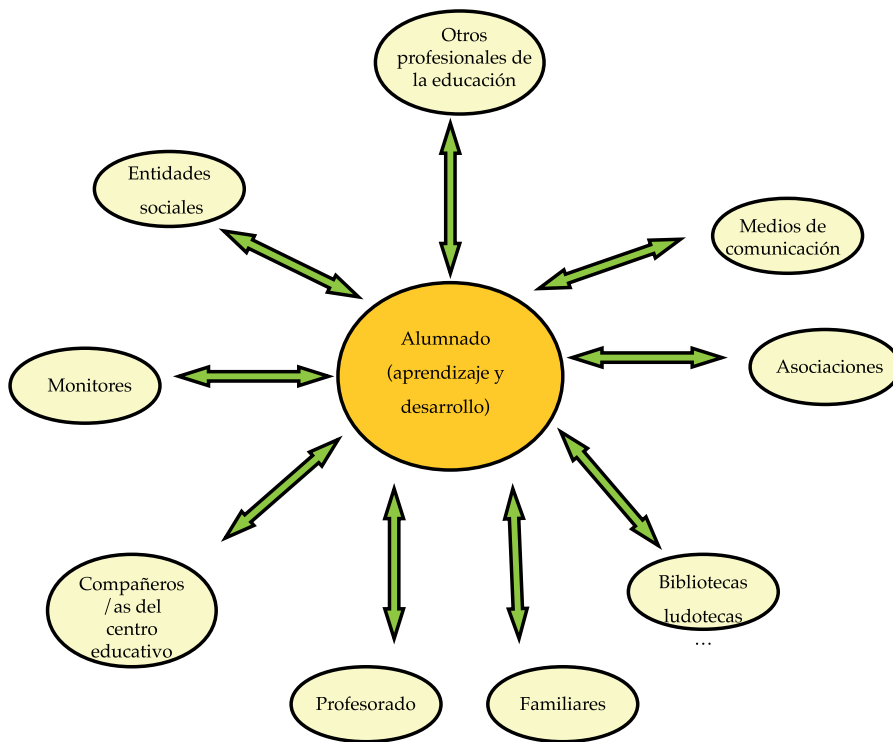


Figura 11: Unidades de interacción. Fuente: Flecha et al. (2008) y elaboración propia.

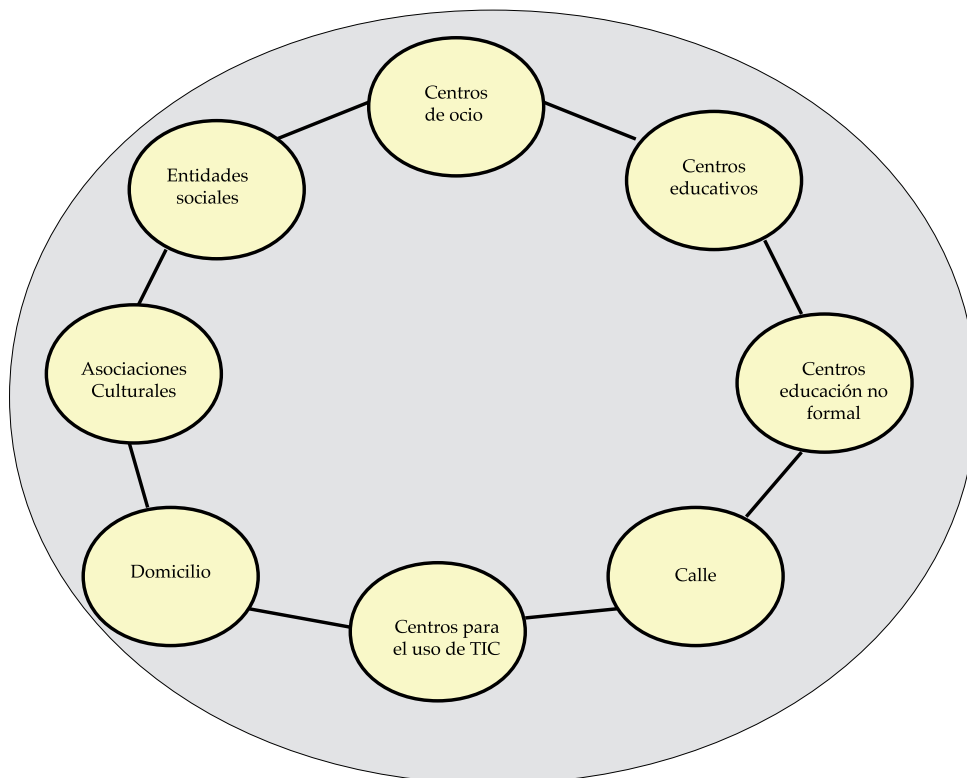


Figura 12: Unidades de contexto. Fuente: Flecha et al. (2008) y elaboración propia.

Las razones señaladas nos llevan a plantear un conjunto de reflexiones teóricas que alumbren un nuevo conocimiento sobre el modo de hacer en los centros escolares y la comunidad educativa. Las interacciones y los contextos se reivindican, con el fin de abrir paso hacia un nuevo tipo de estructura, de tejido. En coherencia con lo anterior, a continuación recogemos algunas definiciones sobre el concepto red social en educación.

6. La Red Socioeducativa

Desde una primera aproximación teórica, podemos afirmar que una red socioeducativa es la formada por todos los profesionales y organizaciones que trabajando conjuntamente, desarrollan una concepción común que les permiten definir escenarios de futuro, estrategias de actuación y procesos de colaboración. Las redes pueden ser muy diversas pero en esta investigación vamos a recoger la clasificación elaborada por Ballester, Orte, Oliver y March (2003). Estos autores definen los diversos aspectos de las redes de trabajo socioeducativo de la siguiente manera:

1. Red articulada: cada servicio y cada profesional conoce las funciones y competencias de otros servicios y profesionales. Definen sus actuaciones a partir de este reconocimiento y del trabajo colaborativo acordado entre los que componen la red.
2. Red dinámica-flexible: se adapta a las necesidades y demandas socioeducativas, al proceso evolutivo de cada comunidad y a sus características socioculturales.
3. Red coherente: basada en la interrelación pactada entre las diferentes actuaciones que hace falta llevar a cabo. La articulación permite un trabajo coherente, fundamentado en principios, planteamientos metodológicos y orientaciones estratégicas similares o comunes.
4. Red no excluyente: es la organización capacitada para integrar cualquier iniciativa significativa, sin hacer distinciones entre los tipos de servicios o entidades. Sus miembros pueden entrar y salir de las comisiones sin que el trabajo colaborativo desaparezca. No son los sujetos los imprescindibles, sino las organizaciones y procesos que desarrollan conjuntamente.
5. Red formativa: hay un cierto enfoque formativo en común basado en la idea de que todos aprenden de todo. El trabajo en grupo, necesario para la articulación permite este intercambio formativo.

En el entorno actual en el que se ubican las escuelas, ya hemos visto en el apartado 1.1, como una serie de elementos constitutivos de lo “social” nos definen el escenario desde el que realizar nuestros análisis, nuestras investigaciones. Sin embargo, y en conexión con lo que nos avisa Touraine (2005):

El análisis no tiene ya como objeto principal la sociedad, sino actores que son ya más que sociales, puesto que son definidos no sólo por sus pertenencias y relaciones sociales, sino también por derechos culturales, de manera que son individuos completos y no abstracciones, como lo era todavía el ciudadano o incluso el trabajador. La conciencia de ese vuelco nos permite también comprender el agotamiento de las formas de pensamiento y de acciones políticas que hemos heredado del pasado (p. 227).

De tal modo, las instituciones, sus normas, sus modos de dominio y de vigilancia ya no pueden ser el centro de nuestro análisis. Las últimas décadas han marcado intensamente la idea en la que, la creación de nosotros mismos determina el espacio social; espacio en el que nos afirmamos como “sujetos de nuestra existencia y como actores de nuestra libertad” (Touraine, 2005, p. 227).

Tomás R. Villasante, investigador sobre Sociología urbana, movimientos sociales, desarrollo local etc. Forma parte del equipo CIMAS (Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible), distingue tres factores en la construcción de los procesos reflexivos actuales, los cuales conforman un cuadro de triple dimensión (2009):

- a. La estructura de necesidades que se corresponde con lo que podemos llamar “espacio socioeconómico” (por ejemplo con Bourdieu), y que hace referencia a las condiciones de habitat y de fracción de clase y cómo se relacionan entre sí unas necesidades construidas con otras.
- b. Los proyectos ideológicos y las propuestas de objetivos a conseguir, que son difundidos por los agentes sociales y que están influyendo sobre la interpretación de las necesidades y sobre las redes de alianza y confianza entre los sujetos en presencia. Pero que se están teniendo que reformular a lo largo del proceso cada vez que se cierra un camino y se abre otro, según los apoyos reales que respaldan y la reorientación sobre las necesidades.
- c. Las *redes* y los conjuntos de acción, que parten de un “habitus” contruidos según las confianzas que se han estado dando, pero con las nuevas necesidades y los nuevos objetivos que van surgiendo, se van reformulando en los propios procesos. Y son a veces cuestiones débiles (y sus variantes en las tipologías de los conjuntos de acción) las que van a ir cambiando y marcando las elecciones a tomar.

En este contexto, un nuevo concepto se nos revela por tanto, como esclarecedor de este escenario. Nos referimos al concepto red y a la aplicabilidad de este concepto como, modelo de trabajo en educación y como vía de mejora organizacional, personal y educativa:

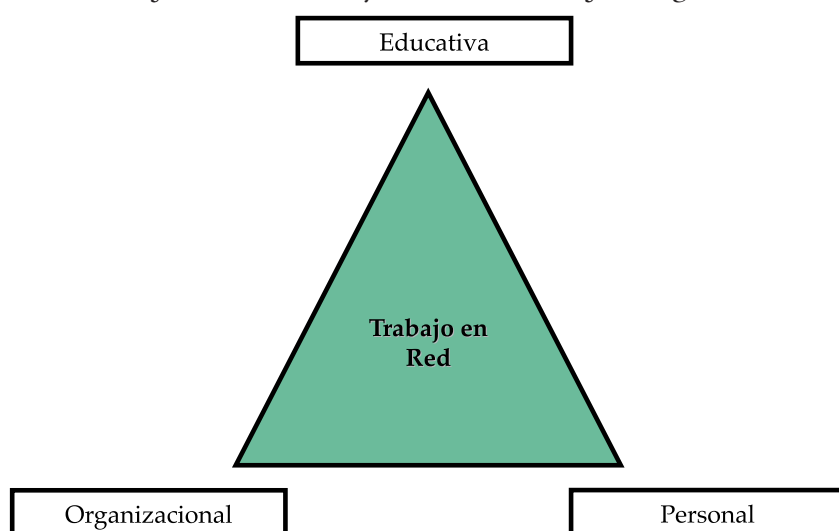


Figura 13: Trabajo en red como vía de mejora. Fuente: Elaboración propia.

El texto que sigue a continuación, es por tanto, una breve aproximación sobre el modelo red socioeducativa, en el que intentaremos extraer los elementos más importantes del término, basándonos principalmente en otras investigaciones. Nos detendremos en los antecedentes que encontramos en educación y en el análisis de los elementos que la componen:

La representación de la vida, que se sostiene sobre los sistemas vivos, forma la raíz conceptual del nuevo paradigma, que cambia una concepción del mundo mecanicista en una visión sistémica y ecológica de la vida. La lógica de la vida, como decía Brenner, ha de ir más allá de los mecanismos de relojería para inaugurar dinámicas de redes, que ven en la autoorganización y en la “autopoiesis” sus conceptos clave (Capra, 1988, pp 28 y 55).

En conexión con lo expresado por Capra, el concepto red y su dinámica serán en las siguientes páginas, convenientemente definidos a partir del volumen de información obtenida, constituyéndose como un constructo esencial de la teoría de esta investigación, para luego provocar un salto en la praxis socioeducativa, desde el que aproximarnos a la realidad. Creemos que las redes no son fáciles de ver, están en continuo cambio y es difícil encontrar herramientas operativas para estudiarlas. Este motivo unido a la creencia en su potencial, nos lleva a centrar parte de nuestro análisis en este concepto.

6.1. Aclarando el concepto red

En la actualidad, oímos por todos lados el término *red*; hablamos de redes personales, redes empresariales, redes de movimientos sociales, redes institucionales, redes de nuevas tecnologías, etc. El uso del término se ha convertido en algo tan común que a veces pasa inadvertido su significado y lo que conlleva, pervirtiéndose así su concepción original. Tanja A. Borzel, investigador en el Departamento de Ciencias Sociales y Políticas del Instituto Universitario Europeo en Florencia, revisa de forma sintética la literatura existente al respecto:

En las Ciencias Sociales contemporáneas, las redes son estudiadas como nuevas formas de organización social en la sociología de la ciencia y en la tecnología (Callón, 1986), en la economía de industrias y tecnología de redes (Katz y Shapiro, 1985), en administración de negocios (Thorelli, 1986; Powell, 1990), y en políticas públicas (Mayntz, ed., 1983; Marsh y Rhodes, 1992; Lehmbruch, 1991; Benz, Scharpf y Zintl, eds., 1992; Grande, 1994; Hérítier, ed., 1993). El término red parece haberse convertido en el “nuevo paradigma de la arquitectura de la complejidad (Kenis y Schneider, 1991, p.25).

Hoy existen, por tanto, diversos estudios e investigaciones, en el área de las Ciencias Sociales que evidencia que el estudio de la red, no es un fenómeno actual y que hay numerosa bibliografía al respecto. Así pues, a continuación conceptualizaremos el término, desde las aportaciones de diferentes autores en diferentes contextos, para finalizar con el

descubrimiento de semejanzas, diferencias, estados, descripciones y clasificaciones en el ámbito educativo.

Para Cook y Dreyer (1984) el concepto red parte del elemento interacción:

Pensar en red consiste en ver la realidad social como un conjunto de conexiones, que forman entre sí una estructura, aunque sea débil y flexible. Ve las personas envueltas en relaciones y en tramas. El estatuto natural de lo social es la interacción, que significa una realidad procesual y la posibilidad de actuar conjuntamente. Con una salvedad importante, cuando las acciones concretas de las personas entran en comunicación generan una realidad nueva, que no puede reducirse a la acción de cada una de las partes. Hay un “plus” en la interacción, al modo como un partido de fútbol no es sólo la suma de las acciones individuales, sino algo que acontece en la articulación de cada jugador. Es el llamado “efecto interacción” que resulta del condicionamiento recíproco (1984, pp 679-687).

Otros autores, también hacen hincapié en que la red es una forma de interacción social y que suponen un nuevo modelo de organización social:

Las redes son, antes que nada, formas de interacción social, espacios sociales de convivencia y conectividad. Se definen fundamentalmente por los intercambios dinámicos entre los sujetos que las forman (...) Las redes son sistemas abiertos y horizontales, y aglutinan a conjuntos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas (Rizo, 2006).

Las redes, por tanto, se erigen como una forma de organización social que permite a un grupo de personas potenciar sus recursos y contribuir a la resolución de problemas (...). Su lógica no es la de homogeneizar a los grupos sociales, sino la de organizar a la sociedad en su diversidad, mediante la estructuración de vínculos entre grupos con intereses y preocupaciones comunes. De alguna manera, las redes implican un desafío a la estructura piramidal, vertical, de la organización social y proponen una alternativa a esta forma de organización que pueda hacer frente a las situaciones de fragmentación y desarticulación que se vive en la actualidad (Rizo, 2006).

El equipo Promocions (2010) destaca principalmente la opción metodológica que supone la red y el diálogo igualitario como constante de esa opción:

Para el equipo Promocions la palabra red no es una moda técnica. Es una opción de calidad y un modo de ser honrados con la realidad de desigualdad y exclusión social en la que nos desenvolvemos, porque nos permite intervenir en el conflicto con una concepción metodológica dialéctica e interactiva que se basa en el diálogo igualitario entre los diferentes agentes y operadores involucrados (p. 60).

Para Villasante, la red está constituida por vínculos relacionales y dinámicas generadas

por los sujetos, destacando fundamentalmente los conjuntos de acción como elementos que provocan nuevas situaciones:

En los últimos 20 años las redes han pasado de ser algo que pocos reductos de investigadores nos aventuráramos en ellas, a ser un concepto o metáfora usada para todo. Son los vínculos relacionales y sus dinámicas las que van construyendo a los sujetos y los procesos, desde su capacidad de acoplamiento o de juegos, ante los condicionantes externos e internos. No es importante la sociedad en su red en conjunto o tales o cuales actores, sino “los conjuntos de acción” intermedios los que bloquean o hacen emerger las nuevas situaciones” (Villasante, 2008).

Castells desde el ámbito de la empresa, aporta la siguiente definición de red:

Forma organizativa construida en torno a un proyecto de negocio que resulta de la cooperación entre diferentes componentes de diversas empresas, operando en red entre ellas durante un determinado proyecto de negocio y reconfigurando sus redes para llevar a cabo cada proyecto (Castells, 2003. p94).

Para otros autores, la red constituye un nuevo paradigma desde el que aproximarnos a la realidad:

El paradigma red es una alternativa al modelo burocrático cuyo eje central es una cadena de mando jerarquizada y centralizada, Su éxito estaba en la subordinación de las partes al centro y la especialización funcional de cada una de sus partes. La estructura de una red, dice Morin, “no es jerárquica porque ningún nivel es más importante que el otro”, las partes están sobre un mismo plano, con un mismo poder y con idéntica autonomía (p.36).

Algunos autores, van más allá del uso de las redes como un concepto analítico:

Arguyen que no es suficiente entender el comportamiento de una unidad individual dad como un producto de las relaciones interorganizacionales (redes). La suposición subyacente es que las estructuras sociales tienen un poder explicatorio mayor que los atributos personales de los actores individuales (Wellmann, 1988). El patrón de vínculos e interacción como un todo debe ser tomado como la unidad de análisis. En resumen, estos autores desplazan la unidad de análisis desde el actor individual hacia el conjunto de interrelaciones que constituye la red inter-organizacional (Florenia, p.12).

Consideramos que cada definición tiene su razón de ser, al mismo tiempo que cada una confiere una identidad propia al concepto red. Según estas concepciones hablamos de la red destacando los siguientes elementos, condiciones o exigencias para que en la realidad podamos catalogar aun grupo de personas como una red.

Con la voluntad de ilustrar todos los elementos expuestos desde una perspectiva global, presentamos la siguiente figura del concepto red:

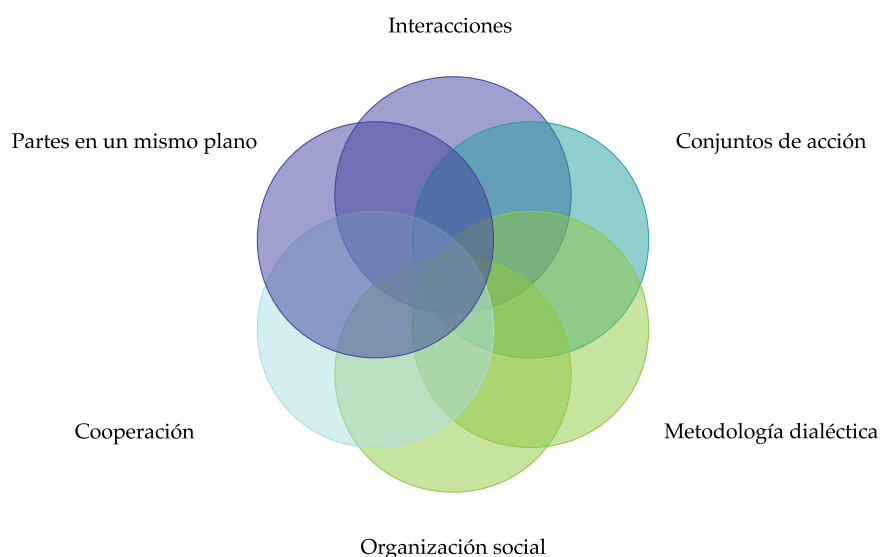


Figura 14: Elementos del concepto Red. Fuente: elaboración propia.

El surgimiento de redes según Fleury, S. (2002), se explica por varios y diversos factores que conforman unos nuevos entornos multicéntricos; entre aquellos factores de mayor relevancia tenemos:

- La globalización económica como factor que altera los procesos de producción, orientándolos hacia una mayor flexibilidad, integración e interdependencia de actores.
- La tendencia de formas de gobierno que apuestan por modelos de gestión que permitan la interacción de estructuras descentralizadas y/o la participación ciudadana.
- La dificultad que tiene el control de procesos y cambios por actores aislados.
- El desarrollo tecnológico de las comunicaciones.
- La creciente movilización civil en busca de atención diferenciada.
- La multiplicidad de actores sociales (sectorización) que influyen en el proceso político, en la decisión, la ejecución o el control de actividades públicas, apunta al surgimiento de una sociedad multicéntrica.

Una vez que nos hemos preguntado qué es una red y qué factores provocan su proliferación, es inevitable que nos formulemos la siguiente pregunta: ¿qué son las redes socioeducativas? A continuación ofrecemos tres definiciones que nos aportan nuevos elementos a tener en cuenta aportada por Longás Mayayo (2009):

Nos referimos en concreto a las redes locales –municipales– que integran a escuelas, servicios sociales, servicios de empleo, instituciones de formación no reglada y del tercer sector, etc. que persiguen mejorar el éxito escolar y/o impulsar proyectos educativos de ciudad. Partiendo de estas experiencias, hemos definido las redes como un modelo alternativo de organización a los tradicionales organigramas jerárquicos, capaz de integrar instituciones y actores en un plano de igualdad, unidos

por el interés común, primero para compartir los análisis de las necesidades socioeducativas y los proyectos, y segundo para coordinar la acción de una manera integral y coherente.

Aparte señala que una característica central de estas estructuras es el interés por los asuntos socioeducativos de tipo transversal, es decir, aquellos que afectan a los ciudadanos de forma integral y que sólo pueden abordarse desde los intereses comunes y mediante perspectivas profesionales distintas y complementarias. De este modo entre sus objetivos incluiríamos el buscar una comprensión holística de la realidad socioeducativa, incorporan implícitamente la transdisciplinariedad como principio epistemológico y cómo método.

Esta nueva forma de proceder conlleva: transdisciplinariedad, análisis holístico de la educación, intereses comunes y mejora del éxito escolar. De este modo los elementos de la red estarían marcados por los siguientes vectores:

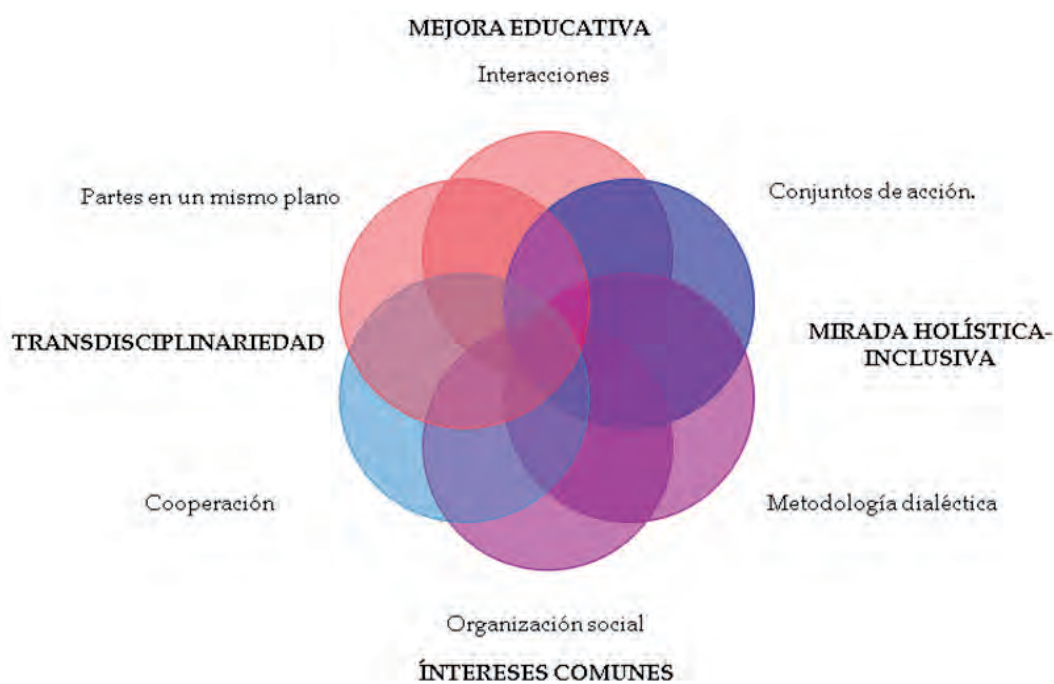


Figura 15: Elementos y vectores del concepto red. Fuente: elaboración propia.

Gordó i Aubarell, partiendo de la definición de Castells de empresa-red y para intentar definir lo que es una organización- red en el ámbito educativo, nos señala en su libro, la importancia de tener en cuenta las siguientes premisas:

- La sociedad-red afecta por igual a empresas que a cualquier tipo de organización.
- La red educativa no sólo plantea interacciones entre organizaciones, sino que también entran a formar parte de esta dinámica agentes individuales (padres, madres, voluntarios, etc)
- Si bien Castells plantea la empresa-red en términos de ventaja competitiva, en el ámbito educativo esa estructura debe permitirnos, precisamente romper con la competi-

vidad entre las organizaciones o centros escolares e ir hacia una competencia de mayor alcance, la de la red educativa.

- Conseguir la competencia de toda la red educativa obliga a plantear una interacción más allá de la colaboración o del trabajo en red. Se necesita una interacción basada en términos de aprendizaje comunitario.
- El carácter expansivo de la red la convierte en una potente estrategia de innovación educativa.

Así pues, partiendo de la formulación de Castells, Gordó entiende el concepto de organización-red en el mundo educativo de la siguiente manera:

Forma organizativa que resulta de la interacción y del aprendizaje entre los diferentes agentes u organizaciones educativas de un ámbito territorial, que cooperan en proyectos educativos; esa forma organizativa se desarrolla con el objetivo estratégico de obtener un valor global, la competencia de la red educativa, mayor que la suma de valores de los agentes educativos participantes, y de expandir con mayor rapidez y eficacia la innovación educativa (Gordó. 2010, p. 23).

Estamos definiendo una nueva organización educativa, una nueva metodología centrándonos en el ámbito local, en el que la palabra red toma protagonismo. En consecuencia, podemos inducir como es inadecuado usar el término red como sinónimo de “trabajo en equipo” “coordinación entre profesionales” o “intercambio de información”. El objetivo de este apartado es ofrecer una visión global y en profundidad sobre el término red; quedarnos en estos elementos sería ofrecer una visión muy parcial, porque si bien son necesarios no son suficientes ni explicativos de la red.

La siguiente pregunta a formular sería *¿dónde y por qué emergen estas experiencias?*

6.2. Antecedentes de la red socioeducativa

En este apartado vamos a iniciar un breve recorrido por diferentes tipos de centros que consideramos, se pueden identificar como antecedentes de la *red* en el ámbito educativo, para profundizar posteriormente en sus características principales. Cada una de las características descritas incluye ejemplos de cómo se han implementado estos modelos en diferentes centros. Este análisis no será de utilidad para posteriormente definir algunas de las concreciones de la red socioeducativa dirigidas a la superación de desigualdades y fracaso escolar.

Para ello revisaremos los conceptos e ideas de los siguientes autores y autoras. Por un lado, intentaremos captar los elementos más relevantes que nos ofrece Michael Fullan desde su concepción de la escuela como una empresa que aprende. Posteriormente, revisaremos la propuesta de Escuelas Democráticas de Apple y Bean y las Escuelas Aceleradas de Levin, teniendo en cuenta lo que suponen de organización creativa, relacionando a todos los sujetos de un entorno, con el fin de superar las desigualdades y el fracaso escolar.

Al hilo de estas dos propuestas que tuvieron lugar en EEUU, nos situamos en España para rescatar los principales elementos de las Comunidades de Aprendizaje, proyecto de transformación de los centros escolares, ideado por CREA.

6.2.1. La escuela como organización que aprende

Michael Fullan lleva escribiendo desde los años 60 sobre implementación, capacidad de cambio de las escuelas y la capacidad individual de cada sujeto para aprender y para seguir aprendiendo sin dejar que nos derrumben las consecuencias de los cambios. Así pues ha escrito monográficos dedicados a la dirección y el profesorado junto con Andy Hargreaves (“¿Por qué merece la pena luchar en nuestras escuelas?” Fullan y Hargreaves, 1996). En ellos, formulan líneas de actuación para profesores y directores que, en efecto, les empujasen y motivasen a perseguir las siguientes cuestiones: qué clase de cultura tenemos; qué clase de cultura queremos y cómo podemos llegar a ella.

Pero además argumentan que en educación, estar conectado con el medio es absolutamente esencial para la supervivencia a largo plazo. Así pues, en “Las fuerzas del cambio”, Fullan y Hargreaves nos indican lo siguiente:

.....
Las organizaciones que aprenden respetan su entorno porque allí están las ideas, las políticas y los socios y, en última instancia, estamos nosotros. La expresión “allí están” es poco apropiada para el individuo que aprende y para la organización que aprende. Las organizaciones que aprenden no desatienden el entorno ni intentan dominarlo, sino que aprenden a vivir con él de forma interactiva. El cambio continuo surge de la relación, porque las interacciones generalizadas en condiciones de complejidad dinámica exigen una atención y un movimiento constantes. Las fuerzas del cambio son inevitables y esenciales para aprender y crecer (Fullan, p.49).
.....

Para nuestra tesis, es de gran importancia rescatar la idea de *entorno* y como una buena organización educativa (una organización que aprende) no se desentiende de él, sino que interacciona y genera dinámicas constantes.

Land y Jarman (1992, p.30) sobre la escuela que aprende nos indican:

.....
El éxito en la evolución demuestra que la “adaptación” no se refiere sólo a la “adaptación del entorno”, sino al continuo perfeccionamiento de la capacidad de crecer y establecer más conexiones en una mayor variedad de entornos.
.....

Rosenholtz diferencia entre dos tipos de escuelas, las “estancadas” y “en movimiento”. En su estudio dejó claro que la escuela “en movimiento” es la que aprende:

.....
Existe un gran número de estudios que demuestran que la mayoría de escuelas no buscan ni procesan ideas del exterior. Pero algunas escuelas lo hacen. La descripción que Rosenholtz (1989) hace

de las escuelas “estancadas” y de las escuelas “en movimiento” en su estudio de setenta y ocho escuelas elementales, deja clara la diferencia entre las escuelas que no aprenden y las que aprenden. Rosenholtz observó que en las trece escuelas “en movimiento” de su estudio, los profesores aprendían unos de otros y del exterior. La mayoría de profesores de estas escuelas, incluso los de más experiencia, creían que enseñar era intrínsecamente difícil. Creían que los profesores nunca cesaban de aprender a enseñar (Fullan, p. 102).

Para las organizaciones que aprenden, buscar ayuda es un indicio de inteligencia no de debilidad (Fullan, p. 103).

En otro estudio, aportado por Fullan para demostrar que la escuela que aprende es la que está abierta al entorno, se confirmaba que las escuelas que aprovecharon el apoyo de otros recursos, experimentaban una mejora sistemática:

El estudio de Baker et al. (1991) sobre cuarenta y ocho distritos escolares de Illinois confirma que el desarrollo interno y la participación externa deben estar unidos. Según ese estudio, trece de los cuarenta y ocho distritos experimentaban regularmente “un mejoramiento sistemático”. No es casualidad que los trece distritos aprovecharan el apoyo que les ofrecían centros de servicios educativos regionales y otros recursos. Por el contrario, en los ocho casos que no recibían apoyo externo, no se detectó ningún indicio de mejora escolar (Fullan, p. 103).

Además hace hincapié en la importancia de unir la reforma urbana con la reforma escolar, en el sentido que, para que una tenga éxito depende de la otra. La solución de las escuelas está por tanto dentro como fuera. Algunos autores van más lejos al señalar que es inútil trabajar en la reforma escolar sin haberlo hecho primero en la comunidad (Mathews, 1996, p.27). Parece esencial que la escuela, y mucho más cuando nos encontramos en contextos de pobreza y exclusión social, incluya nuevas relaciones con la comunidad:

Analizando la relación entre la reforma urbana y escolar se llega a la inevitable conclusión de que las estrategias para el desarrollo profesional, como la construcción de infraestructuras, deben ser redefinidas para incluir no sólo a los profesores. Bajo condiciones de pobreza, incluyendo las enormes diferencias entre las condiciones de vida urbana de las diferentes clases y razas, no hay duda que la movilización de un gran número de adultos caritativos resulta completamente central para las oportunidades del cambio. Por consiguiente, la construcción de infraestructuras debe unir, explícitamente, el desarrollo de y las relaciones entre todos aquellos adultos que pueden afectar la motivación, el apoyo y el aprendizaje de todos los estudiantes (Fullan, 2002).

En conclusión, el autor aboga por una escuela que debe radicalmente reestructurar sus relaciones con el entorno. Las fronteras entre las escuelas y el exterior deben ser transparentes y permeables tanto como puedan hacer los profesores en esta dirección. Debemos

lograr que las escuelas se relacionen de forma diferente con los padres/comunidad/, la tecnología, la política del Gobierno, debiendo unirse a una variada red de alianzas con otros colegas, las universidades, el mundo de los negocios, etc. (Hargreaves y Fullan, 1997).

6.2.2 Comunidades de Aprendizaje

El concepto de Comunidad de Aprendizaje (CA) es un concepto ambivalente, sujeto a diversas acepciones que han dado lugar también a políticas y programas muy diversos en todo el mundo. Su utilización, es por tanto variada; y su intensidad o profundidad radica en la diversidad de usos, atravesada por tres ejes fundamentales (Torres, 2001):

- En primer lugar, el eje escolar/no-escolar o extra-escolar, remite en unos casos al contexto escolar y, más específicamente, a la escuela o incluso al aula de clase. Desde esta perspectiva, la Comunidad de Aprendizaje pretenden alcanzar una sociedad de la información para todas las personas mediante la aceleración del aprendizaje. En este contexto, resulta fundamental que todo el alumnado desarrolle al máximo sus capacidades sin verse limitado por las condiciones externas, para lo cual es imprescindible que se maximice el tiempo dedicado a actividades formativas.
- En segundo lugar, el eje real/virtual, y a una realidad virtual y a la conectividad mediada por el uso de las modernas tecnologías de la información y la comunicación (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.)
- En tercer lugar a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, la localidad); en otros, Así pues el desarrollo de este proyecto supone sustituir la relación tradicional de la escuela con las personas de su entorno por una interacción mucho más estrecha y activa, en que familiares, profesorado, alumnado y toda la comunidad cambian radicalmente su comportamiento y se erigen en protagonistas de la educación en todas sus dimensiones (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Estas tres acepciones de CA no son excluyentes, sino que aparecen como respuesta educativa, desde diferentes ejes, a la actual sociedad de la información, donde la educación no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de las interacciones que establece el alumnado en todos sus ámbitos de acción (Flecha; 1998) De este modo, el concepto de CA al que queremos acercarnos en este trabajo pretende reunir a modo de síntesis las tres nociones mencionadas antes, reivindicando y explicando la importancia de su reactivación y expansión en el contexto actual. Y para ello creemos que la siguiente definición es la más acertada:

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basadas en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls; 1999).

Queremos exponer con algo más de detalle los principios o categorías que hemos contemplado ya en todo este marco referencial, pero que por su importancia para este trabajo, no queremos que queden diluidos en orientaciones globales, pues desde ellos vamos a poder extraer, a modo de reflexiones finales, el conocimiento científico que tenemos acerca del tema.

Creemos que todos los referentes teóricos y conceptuales que hemos traído a este apartado, para justificar nuestro tema de investigación, se hallan en estos tres principios que nos indica Ramón Flecha (1997) y que reflejan las claves de una educación crítica y por ende de las Comunidades de Aprendizaje. Ellos son la participación social, la transformación del contexto y el diálogo.

Así pues, para una mejor precisión y especificidad de la investigación, diferenciaremos los conceptos implicados en el concepto Comunidad de Aprendizaje (multidimensionalidad de los conceptos) como dimensiones del mismo. Esta conceptualización nos permite obtener un esquema de relaciones relativas entre todo lo expuesto anteriormente. Empezaremos el análisis de estas categorías desde las definiciones que nos ofrece Valls (1999):

- Participación social: es la característica fundamental. La participación reconvierte los poderes profesionales o estamentales en pro de la eficacia del aprendizaje. Se basa pues en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás. El concepto de extraescolar se diluye porque todo puede hacerse fuera o todo puede hacerse dentro de la escuela, pero hay una orientación común, un proceso global de educación.
- Diálogo: son las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias. De esta forma, supera el dogma postestructuralista que lleva a negar la producción humana de los medios.”El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan” (Flecha, 1997).
Este concepto se basa en otro que queremos destacar: Inteligencia cultural. Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos (Flecha, 1997). “Todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser transferibles a otros en determinadas condiciones” (Flecha, 1997).
- Transformación del contexto: implica un cambio de los hábitos de comportamiento habituales para familiares, para el profesorado, para el alumnado y para la comunidad; es cultural porque intenta cambiar la mentalidad de la recepción de un servicio público por la mentalidad de protagonismo de la gestión pública. La transformación se centra en aquellos tipos de centros educativos en los que las dificultades por problemas de diferencias de comunidades, desigualdad, pobreza o carencias de otro tipo hacen del centro un lugar más necesitado de cambio para conseguir el objetivo de una sociedad de la información para todos y todas. La transformación igualitaria es resultado del

diálogo, no como en la modernidad tradicional, que un sujeto transforma a otros, y a diferencia de la postura posmoderna que niega la posibilidad y conveniencia de la transformación (Flecha, 1997).

Desde la reflexión y la observación sobre lo que acontece y los elementos que nos aporta el proyecto Comunidad de Aprendizaje, creemos que la red, sobre todo cuando tiene en el horizonte superar la situación de desigualdad social y fracaso escolar, debe rescatar estos principios y hacerlos suyos.

6.2.3 Escuelas democráticas II

Tienen sus antecedentes en John Dewey y sus ideas, como por ejemplo que para que las personas consigna y mantengan una forma de vida democrática deben tener oportunidades de aprender lo que esto significa y cómo se puede practicar (Valls; 1999).

Los principios en los que se basan las escuelas democráticas son:

1. Menos es más; es mejor saber poco y bien que mucho y mal.
2. Personalización, enseñanza personalizada y tutorías.
3. Establecimiento de metas que son elevadas para todo el alumnado.

6.2.4 Escuelas Aceleradas.

Sucess for All. School Development Program

Las Escuelas Aceleradas son un programa iniciado a partir de 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford y Director del Centro de Investigación educativa de esa misma Universidad. Llega actualmente a unas 1.000 escuelas de 40 estados de EE.UU. El objetivo principal es dotar de planes de estudios enriquecidos a quienes menos expectativas tienen, al contrario de lo habitual que es bajar los niveles:

El proyecto de Escuelas Aceleradas incluye una serie de principios, procesos y actuaciones por parte de las escuelas adheridas al mismo —escuela que tienen una elevada concentración de alumnos en “riesgo”—: “Las escuelas aceleradas se combinan un currículo relevante, técnicas educativas variadas y convincentes, y una organización creativa de la escuela para acelerar el progreso de los alumnos (Chistensen, 1992. En Fullan, p. 88).

Tres principios básicos constituyen la filosofía de las Escuelas Aceleradas:

1. Trabajar conjuntamente [madres, padres, profesorado, alumnado, dirección, administración, comunidad local en un mismo objetivo aunando esfuerzos. **Unidad de propósito.**
2. Participar en la toma de decisiones y responsabilizarse de ellas, tanto en la puesta en práctica de éstas como en sus resultados. **Dar el poder.**
3. Construir una escuela con el trabajo colectivo y cooperativo, utilizando todos los recursos tanto materiales como humanos de los que dispone la comunidad. **Construir desde la base.**

Cada centro reflexiona sobre sus necesidades desde las premisas de igualdad, participa-

ción, comunicación, colaboración y reflexión.

El programa *Succes for All* empezó en 1987 en Baltimore en una cooperación ente la Johns Hopkins University y el Departamento de Educación de la ciudad para trabajar en escuelas con muy bajo rendimiento y muchos problemas de asistencia, conflictos, etc. Su director es el profesor Robert Slavin que basándose en investigaciones sobre psicología evolutiva impulsó esta experiencia.

Los objetivos primordiales son que todo el alumnado tenga firmes raíces cognitivas, intención y confianza en aprender, acabar la formación básica, y no ir a la educación especial compensatoria y que así pueda explotar todo su potencial. Para ello dicho programa, se basa en prácticas efectivas de lectura inicial y aprendizaje cooperativo. Los familiares y los miembros de la comunidad deben involucrarse en el funcionamiento de la escuela para que el programa pueda tener éxito.

Por último el *School Development Program* se inicia en 1968 en que se pidió colaboración a Yale University para trabajar con dos escuelas primarias de New Haven, Connecticut, que sufrían un muy bajo rendimiento escolar y muchos problemas de comportamiento. Los tres principios básicos para su implementación son: colaboración, consenso y resolver los problemas sin culpabilizar.

El objetivo fundamental es movilizar a toda la comunidad educativa para apoyar el desarrollo global y conseguir que no abandonen la escuela y el éxito académico. Pero el programa no sólo se orienta hacia el éxito académico, sino también hacia el éxito social y el desarrollo personal.

6.2.5 Cultura colaborativa y cooperativa en los centros

Para Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997) la cultura sería el modo de hacer las cosas y de relacionarse mutuamente, así podemos hablar de la “cultura escolar” en términos generales o de la cultura de una escuela determinada. Ball, apoyándose en Sharp y Green nos presenta una explicación detallada de los aspectos que incluye la cultura escolar a la que denomina “ideología de la enseñanza” y que incluye elementos de diferentes tipos, entre ellos conocimientos y valores sobre la sociedad, la educación y el papel que deben jugar los profesores.

El contenido de la cultura de la escuela depende de varios factores interrelacionados: la imagen de la enseñanza que se forjaron los profesores cuando eran alumnos, las orientaciones cognitivas y adhesiones ideológicas que hicieron suyas a lo largo de la formación inicial y las experiencias a las que se enfrentaron en su práctica profesional. Estos elementos se insertan en una red de concepciones del mundo social y político derivada de las experiencias de socialización sufridas. Vemos, por tanto, la complejidad de la cultura escolar y la multiplicidad de elementos que intervienen en su configuración.

En la actualidad la cultura docente se encuentra en una encrucijada causada por la

tensión entre las exigencias de un contexto social móvil, flexible e incierto y las rutinas y costumbres estáticas de un sistema escolar inflexible y burocrático. En esta tensión los docentes se encuentran inseguros y amenazados debido a una evolución acelerada a la que no saben responder. Con frecuencia sus reacciones son pasivas, gregarias, conservadoras y basadas en el individualismo o el autoritarismo.

En este contexto, la cultura colaborativa y cooperativa que se instaura en determinados centros escolares como forma y como fondo nos parece un avance hacia un modelo pedagógico más cercano a la red socioeducativa en el que las relaciones basadas en la confianza, la ayuda, el apoyo y la apertura mutua, se tornan vinculantes, llevando a procesos de diálogo, debate y hasta confrontación y discusión

Las culturas cooperativas aparecen en todos los aspectos de la vida de la escuela: en los gestos, los chistes y las miradas que indican simpatía y comprensión; en el trabajo duro y en el interés personal demostrado en los pasillos o fuera de las aulas; en los cumpleaños, días de fiesta y demás pequeñas celebraciones; en la aceptación y la combinación de la vida personal y la profesional; en la alabanza, el reconocimiento y la gratitud manifestadas, y en la puesta en común y la discusión de ideas y recursos (Fullan, M. y Hargreaves, A. 1997, p. 76).

Estas culturas crean unos ambientes de trabajo más satisfactorios y productivos dado que respetan y tienen en cuenta no sólo las opiniones del profesor, sino a éste como persona. En ellas los docentes manifiestan de forma voluntaria algunos de los aspectos más personales de sí mismos. Se acepta la diversidad y se promueve la interdependencia, en la medida en que unas personas aprenden de otras y trabajan de forma conjunta para la resolución de los problemas.

En las culturas colaborativas la enseñanza se define como difícil y se considera un reto para los profesores. Hasta los más capaces necesitan ayuda y, por tanto, el pedirla no cuestiona ni pone en entredicho el propio valor profesional. Se da y se ofrece ayuda para alcanzar las metas comunes sin que eso menoscabe la autoestima, al contrario, se considera algo necesario y recomendable (Rosenholtz, S. J., 1989). Además estas culturas conciben la enseñanza de forma colectiva y ofrecen las condiciones necesarias para mejorarla a través del análisis, la experimentación y la evaluación entre colegas.

Se pueden identificar las culturas de la colaboración analizando las relaciones que se generan en el trabajo conjunto y que según Hargreaves, A. (1996) tienden a ser voluntarias, espontáneas, orientadas al desarrollo, imprevisibles y omnipresentes en el tiempo y en el espacio.

6.2.6 Del profesional reflexivo e indagador crítico

Desde el interés crítico emancipatorio, el concepto de praxis es fundamental para explicar el saber del profesor. Al respecto dice Freire:

La actividad de los hombres consiste en la acción y la reflexión: es la praxis... No supone una relación rectilínea entre teoría y práctica en la que la primera determinara la última; se trata, en cambio, de una relación reflexiva en la que cada una construye la otra. El acto de conocer supone un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción (1973).

Como la praxis se desarrolla en el mundo de la interacción, el mundo social y cultural, el currículo se considera una forma de praxis y el aprendizaje se considera como un acto social. Esto implica la creación de ambientes de aprendizaje innovadores, creativos y transformadores, que favorezcan las interacciones y el dialogo entre profesores y estudiantes en la construcción de significados. Los estudiantes se asumen entonces como constructores activos de su propio conocimiento, así como críticos y problematizadores del saber.

Siguiendo a de la Herrán (2011), el ‘profesor reflexivo’, definido desde finales de los 80 y los 90, constituyó un avance indudable que sigue estando vigente y sigue siendo necesario. De acuerdo a este perfil, M. Martín Bris (1997, pp. 64,65) compara e integran competencias propuestas por varios autores –San Fabián, Arribas, Muñiz, Asensi, Fernández, Menchén, Medina, De la Orden, etc., así como lo indicado en la normativa y publicaciones del MEC–, para conformar el perfil óptimo del ‘súper-profesor’:

- Canalizar y concretar la función mediadora entre el alumno y la cultura social que ha de cumplir la educación en general y la escuela en particular.
- Asumir el papel de elemento determinante del sistema y actuar en consonancia.
- Ordenar y disponer los elementos didácticos y organizativos.
- Identificar y relacionar los factores que aparecen junto a los elementos.
- Ser crítico, activo y reflexivo, alejado del simple cumplimiento de normas.
- Conocer las estructuras internas y externas que afectan a las prácticas educativas.
- Propiciar la comunicación y participación activa del alumno.
- Generar un clima de trabajo motivador.
- Contribuir a establecer criterios de actuación en todos los ámbitos.
- Ayudar a generar propuestas metodológicas adecuadas.
- Participar y proponer acciones innovadoras necesarias.
- Analizar el contexto de trabajo.
- Planificar adecuadamente las actuaciones.
- Asumir los retos de cambio permanente que desde la sociedad se demandan.
- Asumir la diversidad como una realidad y un valor.
- Participar de la idea de escuela abierta, en la línea de experiencia educativa individual y socializadora.
- Ser consciente de la necesidad de actualización científica y didáctica.
- Practicar la formación integral de sus alumnos.
- Completar la transmisión de conocimientos con técnicas de trabajo y pautas de actuación.
- Trabajar valores y normas.
- Conocer y asumir las ideas de autonomía científica, pedagógica y de gestión.

- Programar su trabajo de forma creativa.
- Propiciar un aprendizaje compartido.
- Estimular y favorecer la motivación de sus alumnos.
- Colaborar en el cumplimiento de normas de convivencia y disciplina.
- Asumir la evaluación como proceso continuo, formativo, integral, multidireccional, objetiva e instrumento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Valorar a sus alumnos según sus posibilidades.
- Favorecer e incentivar la autoevaluación.
- Proporcionar a sus alumnos información del punto en el que se encuentran, facilitándoles alternativas orientadoras.
- Participar activamente en la organización y funcionamiento del centro.
- Propiciar una cultura colaborativa y de trabajo en equipo.
- Abrir y participar en líneas de investigación internas y externas.
- Ayudar a los alumnos a encontrar el sentido de lo que hacen.
- Facilitar la construcción de aprendizajes significativos y se acerque a la realidad.
- Propiciar la interacción alumno-profesor y alumno-alumno.
- Proponer retos comunes y personales alcanzables.
- Despertar el interés por la cultura.
- Prestar su ayuda en todos los planos de la educación.
- Favorecer la actividad mental, autoestima y autoconcepto de los alumnos.
- Potenciar la autonomía y ayuda a que los alumnos aprendan a aprender.

6.3 Las interacciones en la red socioeducativa

Los seres humanos establecen relaciones con los demás por medio de interacciones, entendidas como procesos sociales. Al margen de quién o qué inicie el proceso de interacción, el resultado es siempre la modificación de los estados de los participantes quienes por el recurso a la comunicación se afectan mutuamente. El enfoque sistémico nos ofrece un punto de partida interesante para abordar el significado del concepto de interacción, y su vinculación con los procesos de comunicación interpersonal. La comunicación fue estudiada como un proceso permanente, no como una situación estática susceptible de ser capturada de forma fija. Esta escuela rompió con la visión unidireccional de la comunicación y abrió las posibilidades para comprender el fenómeno desde una óptica circular.

La interacción, además de estar estrechamente relacionada con la comunicación en entornos educativos, se vincula también a los procesos de socialización en general, así como a la manera como los actores de la comunicación construyen su diálogo y se autoerigen en miembros de una comunidad. La socialización supone la capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades. En términos comunicativos, la socialización supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para enviar y recibir información, para interpretarla y significarla. Todo ello, porque el ser humano no se realiza en solitario sino en medio de otros individuos con quienes interactúa.

La concepción de aprendizaje dialógico está basada en la distinción entre interacciones dialógicas e interacciones de poder, conceptos que creemos pueden aportar algunas claves que inviten a la reflexión. Las interacciones de poder se basan en la violencia física o simbólica que es resultado de una estructura social desigual, en la que hay unas personas que ocupan un estatus superior y otras inferiores. Las personas que ocupan posiciones de mayor poder en esa estructura social jerárquica, ejercen cierta violencia, aunque no tengan la intención de hacerlo o no sean conscientes de ello.

Por su parte, las interacciones son dialógicas cuando todas las personas participantes tienen el mismo derecho a hacer aportaciones y estas son consideradas por la validez de sus argumentos y su contribución al desarrollo científico y social y no en base a la posición de poder que ocupan en la estructura social. En la escuela, estas interacciones son posibles cuando se parte de que todas las personas adultas que se relacionan con las niñas y los niños, las chicas y los chicos, pueden realizar aportaciones que mejoran de la práctica educativa. En las comunidades de aprendizaje esto se observa en diferentes espacios y actividades. Uno de ellos es la organización escolar. (Flecha, 2006).

Este concepto de interacción parte también de los trabajos de Paulo Freire ya que la teoría de la acción dialógica de Freire (1970), basada en la producción de transformaciones siempre han tenido en su horizonte una mejora de la educación y de la vida de los colectivos más desfavorecidos, disminuyendo de este modo las desigualdades. Desde este punto de vista queda justificado que la red debe tener muy presente, si quiere contribuir a un desempeño de la educación para todos, qué tipo de interacciones fomenta desde su estructura y cuál es el fin último de las mismas.

6.4 Elementos de la red

6.4.1 Liderazgo

El papel del director o directora de la escuela es fundamental en el fomento de tales actividades entre los equipos en los colegios. Así por ejemplo, Lambert y sus colegas parecen estar hablando de un proceso similar en su discusión de los que ellos llaman “el líder constructivista”. Ellos hacen hincapié en la importancia de reunir líderes, generar e interpretar la información dentro de una escuela. Esta información puede provocar un desequilibrio en el pensamiento y, en consecuencia, constituye un reto a la hipótesis existente sobre enseñanza y aprendizaje (Lambert et al, 1995)

Desde las teorías de escuela inclusiva formuladas por Ainscown (2000) han clasificado una tipología de seis “condiciones” de liderazgo interconectada que parecen ser características de los centros que ofrecen un desarrollo escolar satisfactorio. Son las siguientes: atención a los beneficios potenciales de interrogación y reflexión; un compromiso con la planificación cooperativa; la implicación del personal, estudiantes y comunidad en las políticas y decisiones escolares; actividades de desarrollo del personal que se centran en la práctica en el aula; estrategias de coordinación, especialmente en relación con el uso del

tiempo; y funciones del liderazgo efectivas, no sólo para los miembros más antiguos del personal sino a lo largo de toda la escuela.

Como resultado de una revisión detallada de la bibliografía existente, RIEL (2000) llega a la conclusión de que los líderes de la escuela deben desempeñar tres tareas básicas: la promoción de nuevo significado sobre la diversidad; la promoción de prácticas inclusivas dentro de las escuelas; y la construcción de conexiones entre la escuela y las comunidades. “Al aferrarse al completo compromiso con la equidad, voz y justicia social, los esfuerzos de los administradores en las tareas de proporcionar sentido, promover las prácticas culturales inclusivas en las escuelas, y construir relaciones positivas con el exterior de la escuela pueden realmente facilitar una nueva forma práctica” (p.71).

Tal como defienden Spillane, Halverson y Diamond (2001) entendemos el liderazgo escolar como una práctica distribuida, extendida a través de los contextos sociales de una escuela. En consecuencia, hablamos más concretamente de práctica de liderazgo en lugar de centrarnos en el trabajo de líderes individuales.

Por otro lado, y coincidiendo con Copland (2003) asumimos que el desarrollo de la práctica de liderazgo empieza desde la experiencia personal como aquellos que dentro de un determinado puesto de trabajo exploran maneras de resolver los problemas prácticos que hallan al llevar a cabo sus obligaciones. Estos procesos de aprendizaje social influyen en el pensamiento y acción de los contextos concretos.

6.4.2 Participación

De acuerdo con la UE la definición de participación aplicable a nuestro contexto de investigación es la siguiente: “existencia de redes sociales y participación en la vida pública, junto con normas compartidas, valores, cultura, hábitos y prácticas, confianza y comprensión que facilite la cooperación entre grupos para perseguir objetivos comunes” (UE, 2003). Incluye la participación de personas con diferentes orígenes socio-económicos, con diferentes capitales culturales etc. “Cuando las escuelas gestionan para promover la participación de la comunidad en actividades sociales y políticas fomentan la cohesión social mediante la reducción de las desigualdades en la participación política” (Scott, 2009).

La participación reconvierte los poderes profesionales o estamentales en pro de la eficacia del aprendizaje. Se basa pues en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás. El concepto de extraescolar se diluye porque todo puede hacerse fuera o todo puede hacerse dentro de la escuela, pero hay una orientación común, un proceso global de educación.

Solá García distingue 5 formas diferentes de participar: acceder a la información, opinar o ser consultado, hacer propuestas, decidir y actuar:

- Acceder a la información.

- Opinar o ser consultado.
- Hacer propuestas.
- Decidir.
- Actuar.

Whitmoore y Cousins (1998) hablan de dos grandes corrientes:

- a. La evaluación participativa práctica.
- b. La evaluación participativa transformadora.

El análisis que realizan de siete formas de evaluación participativa se lleva a cabo desde tres ejes fundamentales:

- a. Quien crea y controla la producción del conocimiento.
- b. Como se realiza la selección de las personas interesadas o afectadas por el programa.
- c. Cual es la profundidad y la extensión de la participación en el proceso evaluativo por parte de los grupos implicados.

En otro ámbito también encontramos contribuciones como las de Erik O. Bright, que trabaja desde hace más de 10 años en el The Real Utopia Project y con publicaciones como The Peening Democracy que se inició en 1991 con el objetivo de explorar un gran abanico de propuestas y modelos para el cambio social radical desde la participación de todos y todas. Partiendo del análisis de experiencias de diferentes partes del mundo (como los Neighbours Hoods Governance Councils en Chicago o el Presupuesto Participativo de Porto Alegre).

Bright profundiza en las formas a través de las cuales todas las personas pueden llegar a participar de forma efectiva, influyendo en la elaboración de políticas que afectan a sus vidas. Bright teoriza sobre el empoderamiento social y sobre la forma como el poder social, que emana de la sociedad civil, puede influir en la distribución de los recursos en nuestras sociedades. Empowered Participatory Governance (EPG) (Fung y Bright, 2003) es el término que utiliza este autor para explicar las formas en las que la capacidad y el compromiso de las personas de participar a través de deliberaciones razonadas en procesos de toma de decisión relevante se ponen de manifiesto.

6.4.3 Sujetos

En la red socioeducativa el concepto de inteligencia cultural de las personas de la comunidad es fundamental para aumentar los aprendizajes de los alumnos y alumnas y mejorar la convivencia en las aulas. El concepto de inteligencia cultural (inteligencia académica, práctica y comunicativa) resulta útil en la práctica socio-comunitaria:

Todos los trabajos sobre inteligencia muestran la vinculación entre inteligencia y experiencia, e inteligencia y contexto sociocultural, de forma que una persona puede ser muy hábil en un determinado contexto en función de las exigencias que presenta cada contexto social y cultural y de la experiencia de las personas con las mismas. Estas investigaciones socioculturales sobre la inteligencia son impor-

tantes, pues al ligar la inteligencia a la promoción de algunas habilidades en determinados contextos socioculturales, desmienten que unos grupos culturales, occidentales, europeos o americanos y de clase media sean “la norma” y más inteligentes que otros (Hipatia, 2008, p.182).

Así pues, cuando en la red hablamos de sujetos hablamos de inteligencia (no de coeficiente intelectual) como potencial cognitivo moldeable, el cual aprende, transforma y se desarrolla en función de las oportunidades que se crean en cada contexto social y cultural.

Por otro lado, los principales elementos cognitivos que deben ostentar todos los miembros y que predisponen a realizar acciones en red son la confianza, el compromiso, las normas, los valores, las actitudes, las creencias.

6.4.4 Espacios

Estamos definiendo una nueva organización educativa en la que la palabra red es la protagonista. En esta organización la estructuración de espacios de relaciones es un factor determinante para la praxis. Las interrelaciones que en ellos se producen facilitan el análisis crítico, la toma de conciencia, la creación de representaciones de la realidad, las actitudes personales y en definitiva, una mejora individual y colectiva.

Penetrar en los espacios microsociales resulta sin duda claves para la inclusión social y el bienestar de la gente.

6.4.5 Flujos

En una red interconectada no hay linealidad; cada nodo puede empezar la acción. El origen de una acción educativa puede residir en diferentes ámbitos; cualquier agente u organización puede promover una acción educativa y marcar la dinámica. Poner el acento de la acción educativa en la red significa romper la linealidad actual del proceso educativo. Cada agente que interviene en la red puede comenzar la acción productiva y, así determinar lo que se denomina una red de valor o *value network*.

6.4.6 Nodos

Los datos de la red se redefinen por actores y por relaciones (o por nodos y vínculos). La parte de los datos de la red correspondiente a nodos o actores debería ser bastante precisa. Otros enfoques empíricos en Ciencias Sociales también trabajan en términos de casos, sujetos o elementos representativos y semejanzas.

Desde estos elementos ofrecemos una clasificación de los mismos clasificándolos en tres categorías: cognitivos, estructurales, metodológicos.

<p>Elementos cognitivos: Son aquellos que predisponen al trabajo en red. Los principales elementos cognitivos son la confianza, el compromiso, las normas, los valores, las actitudes, las creencias. Todos los miembros comparten estos elementos que predisponen a lo mismos a realizar acciones en red:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sujetos • Flujos
<p>Elementos estructurales: Facilitan el trabajo en red. Los elementos estructurales son: constitución formal o informal de la red, número de miembros totales posibles, operatividad de la estructura, canales de información, espacios de interacción etc. Los elementos estructurales facilitan: la toma de decisiones, la difusión de la información, la acción colectiva, los procedimientos y el intercambio de recursos etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nodos • Espacios
<p>Elementos metodológicos: Condicionan el trabajo en red. Hacen referencia a la metodología de la intervención propia de la red, condicionan, definen y garantizan el trabajo en red. Los elementos metodológicos parten y se centran la horizontalidad (todos en el mismo plano) todos los agentes implicados participan en todo (análisis de la realidad, diseño, desarrollo y evaluación de planes, programas, proyectos o actividades).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participación • Liderazgo

Tabla 6: Elementos del trabajo en red. Fuente: elaboración propia.

Para ir cerrando este apartado de aproximación teórica, destacar que lejos de proponer “recetarios”, a través de los elementos que hemos ido extrayendo de la revisión bibliográfica realizada, sólo pretendemos fijar nuestra mirada en la necesidad de planificar la educación, desde diferentes perspectivas e invertir en ella de forma decidida para reducir drásticamente esos desequilibrios de oportunidades. Con el fin de que nuestra propuesta sea clara y legible, a continuación reorganizamos los principales puntos para avanzar en la comprensión de que, de los proyectos educativos, deben pasar a auténticos proyectos educativos comunitarios, estructurados en y desde la red, desde y en la comunidad, en los que lo global garantice la base común educativa y lo *local* sostenga la singularidad y la motivación de la implicación por mero sentido de pertenencia e identificación de los educandos y los educadores.

CAPÍTULO II: Diseño y desarrollo metodológico

1. Introducción terminológica

En este primer capítulo nos proponemos aproximarnos a la explicación de cómo se ha realizado el Diseño de investigación y desde qué postulados hemos partido para su realización, justificando así algunas concepciones clave para la investigación. Una primera pregunta a la que encontrar respuesta nos parecía la forma más adecuada de iniciar el camino. Es conveniente señalar que en esta investigación practicaremos la duda como método generador de conocimiento; este tipo de trabajo nos ha permitido dar lugar a una investigación realizada a través de pequeños descubrimientos y en consecuencia se caracteriza en su totalidad por ser un trabajo por descubrimiento, un trabajo-problema y en definitiva se ha intentado componer un ‘trabajo creativo’ según la concepción de A. de la Herrán (1998, pp. 345-365). Nuestra función ha sido por tanto la de proponer preguntas, canalizar cuestiones y recoger las múltiples miradas del escenario en el que nos situamos.

¿Qué es un diseño? Partimos de esta pregunta pues consideramos imprescindible saber en qué consiste, qué significa, qué pasos hay que dar y en consecuencia, cargar así la “maleta” de este viaje, con todas las herramientas necesarias para realizar adecuadamente nuestra labor. Según la Real Academia de la Lengua Española la definición de ‘diseño’, con sus diferentes acepciones, es la siguiente:

1. Traza o delineación de un edificio o de una figura.
2. Proyecto, plan.
3. Concepción original de un objeto u obra destinados a la producción en serie.
4. Forma de cada uno de estos objetos.
5. Descripción o bosquejo verbal de algo.
6. Disposición de manchas, colores o dibujos que caracterizan exteriormente a diversos animales y plantas.

Aquí el concepto diseño se nos presenta como un proceso, pero también como un producto. Es decir, diseñar supone tanto esbozar un plan como materializar una idea. Para nuestra investigación, las dos concepciones son adecuadas y pertinentes ya que por un lado el diseño, supone la elaboración del plan que vamos a seguir para alcanzar los objetivos planteados. Pero también participamos de la idea de que el diseño de investigación, supone un acto creativo para dar forma a la idea que se tiene en mente, convirtiéndose así en una creación propia. En nuestro contexto es una forma adecuada de dar respuesta con datos a las preguntas y objetivos de la investigación. Pero profundizar en su etimología afinará aún más nuestra noción aplicada.

La palabra diseño procede del italiano “disegnare” que deriva del latín “designare” que significa designar, marcar, dibujar. El prefijo “di” y “de” quiere decir disociación, separación y también indica que pertenece a algo. “Designare” significa pues elegir, singularizar algo entre una gran cantidad de elementos. Suponemos por tanto que en el proceso del diseño de investigación debemos seleccionar o elegir para conformar la identidad del objeto constituyente. A nuestro juicio, cualquier elección en investigación debería implicar volcar intuición, imaginación y racionalidad. Será a través de estos procesos cognosci-

tivos, desde los que daremos forma al diseño desde nuestras elecciones. Partiendo de que un buen análisis precede a una buena elección, nos detendremos a evaluar sosegadamente los indicadores, sujetos, contextos y dimensiones que queremos que alberguen nuestra investigación; pero también en los impedimentos, condicionantes o lastres que suponen elegir uno u otro elemento. Elecciones puestas en función de nuestras propias expectativas, de las utopías marcadas por la investigadora y de las ilusiones de la comunidad educativa. Este abanico de elecciones será el que nos orientare para producir una investigación personal que pretende encontrar respuestas a una serie de preguntas en cuya formulación subyace un problema de conocimiento pedagógico, que por serlo entraña siempre una mejora. En relación con lo que venimos planteando, el sociólogo Ibáñez (1979) afirma lo siguiente sobre la producción científica: “La producción científica implica ‘invención’ y ‘comunicación’: la invención exige la transformación del ruido en sentido– los lugares de invención son lugares muy ruidosos–; la comunicación, por el contrario, exige la eliminación del ruido, su abstracción teórica y su ablación práctica” (p.11).

Esta máxima recoge, desde nuestro punto de vista, la esencia del conocimiento científico desde la Edad Antigua (India, China, Grecia Clásica) hasta hoy. Así pues, es evidente que el científico y la científica han buscado en cualquier periodo de la historia inquirir la realidad para producir conocimiento y comunicarlo al mundo. De aquí que este trabajo realizado durante tres años en el seno de una comunidad educativa se esté convirtiendo y esté fluyendo ahora en palabras como tesis doctoral. Por otro lado, creemos que el conocimiento debe ser comunicado y, en este caso, además, devuelto a la propia comunidad para su propia fluencia.

Por otro lado, el concepto ‘diseño’ procede también de la palabra “designa”. Designar es fruto del designio, de la intención. El designio es la intención de llevar el objeto a su signo mediante la acción proyectiva de diseñar y a través de este proceso que culmina en una acción tangible: señalar la finalidad que debe cumplir. Designar, supone nombrar, denominar, formular y reformular, para ir representando al objeto. Aquí encontramos otra pista para acercarnos al sentido profundo del diseño de investigación, y no debemos perderla de vista. La finalidad que cumple la investigación no es otra que la de generar conocimiento y quizá por ello mejorar en complejidad y precisión el ya existente sobre el tema y problema que vamos a examinar. Es por tanto que el diseño de investigación requerirá dudar, elegir y optar por los pasos para alcanzar el imperativo de esta investigación: producir conocimiento pertinente y devolverle al contexto de partida una realidad enriquecida que le sea útil a su biografía y razón de ser.

Una vez aclarado el concepto que refiere el capítulo, pasamos a especificar de manera detallada el diseño de investigación que se articulará en torno a una serie de apartados con sus correspondientes subapartados. Pretendemos además de su descripción que se pueda comprender el compromiso adquirido durante este trabajo con un qué claro, un cómo y un para qué, como los tres ejes que dan forma a este apartado.

En el segundo apartado examinaremos las distintas concepciones desde las que hemos intentado responder a las siguientes cuestiones: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad

social? ¿Cómo la conocemos? ¿De qué manera actuamos para descubrirla? ¿Qué valores hay detrás de nuestras acciones? ¿Qué fines nos mueven y nos orientan? A todas estas preguntas se hará referencia en torno a cuatro dimensiones clave: ontológica, epistemológica, metodológica y teleológica.

En el **tercer apartado** presentamos las fases de investigación a través de una panorámica global que nos muestre los pasos que hemos ido dando y el por qué de su dirección.

A continuación, en el **cuarto apartado** nos detenemos a analizar el planteamiento de la cuestión a investigar, identificando, delimitando y valorando lo que nos inquieta o preocupa, definiéndolo como problema de investigación. Mostraremos cuál ha sido la pretensión al elegir este tema, cómo se ha comprobado su relevancia, su pertinencia, etc.

En el **punto quinto** expondremos la formulación de objetivos y preguntas de investigación como los vectores que han ido orientando oportunamente el trabajo. Explicaremos con claridad desde qué postulados y qué elementos se han tenido presentes para su formulación. Una vez aclarados estos aspectos, nos adentraremos a explicitar la estrategia metodológica seguida, conformando el instrumento de investigación, el “bisturí” con el que inquiriremos la realidad. Dicho instrumento estará compuesto por los siguientes elementos: enfoque, metodología de investigación, tipología de los datos, técnica de recogida de datos, técnica de análisis de datos y rol de la investigadora. De este modo, hemos intentado recoger los diferentes aspectos y componentes que constituyen dicho instrumento. Es quizás este apartado donde nos detendremos más por su complejidad y relevancia para el contexto investigador.

El **apartado sexto** lo dedicaremos a describir el contexto de trabajo donde nos hemos adentrado durante todo el período que abarca la investigación, intentaremos ofrecer al lector una fotografía descriptiva que abarque los principales elementos y características del entorno, objeto de estudio.

En el **séptimo párrafo** mostraremos cómo hemos analizado los datos, buscando respuestas a una serie de preguntas; Adelantamos que articularemos tres técnicas al fin de alcanzar una mirada holística, profunda y trascendente sobre el objeto de investigación: Así, actitud etnográfica, análisis de contenido y metodología comunicativa crítica constituirán los diferentes niveles de análisis que nos darán cuenta de la complejidad del fenómeno a investigar incrementando con ello las posibilidades reales de conocimiento.

Seguidamente, en el **apartado octavo** repasaremos los criterios que proporcionan confiabilidad y validez a nuestro estudio. Analizaremos cada uno de esos criterios regulativos y explicaremos cómo nos ayudan a valorar el proceso de investigación. Uno de esos cánones lo constituyen los parámetros éticos de la investigación pero dada su trascendencia y actual debate en Ciencias Sociales le hemos reservado el apartado siete de este capítulo.

Por último, en la **novena parte** nos plantearemos dos cuestiones que conforman el

mapa general del diseño de investigación, la entrada y salida del trabajo de campo y un recorrido final, a modo de síntesis por las principales acciones planteadas en este capítulo.

Proyectado el esquema general de lo que la imaginación, la racionalidad y la intuición (todo ello inmerso en procesos comunicativos) ha dado lugar en cada momento, sólo nos resta decir que el diseño de investigación se instaura en una pretensión concreta de la investigadora: ir más allá de lo real, de lo que siempre hacemos e iniciar un camino de transformación. Confiamos en contribuir a ello.

2. Delimitación de los referentes de investigación

Antes de comenzar la descripción del diseño de investigación, considero oportuno detenerme a aclarar algunos conceptos que fundamentan la investigación y que han ido estructurando todo el proceso investigador, como resultado de una postura concreta ante la sociedad, la investigación y la producción de conocimiento científico. El propósito de esta introducción al trabajo de investigación no es otro que poner de relieve los presupuestos de partida, tanto de la investigadora como de la investigación realizada. De estas bases parte el trabajo aquí presente, y los puntos que a continuación se van a describir constituyen los vectores o coordenadas que han orientado y proporcionado el sentido que se pretendía.

En este apartado relacionaremos los conceptos anteriormente citados con cuatro dimensiones clave que se revelan, en el seno de esta investigación, útiles para explicitar, cómo me he acercado a la realidad social, al modo de investigar y generar conocimiento científico. Estas cuatro dimensiones a las que hago alusión son: la *dimensión ontológica*, es decir, el esfuerzo por responder a la pregunta, cómo se concibe la realidad; la *dimensión epistemológica*, relativa a los fundamentos y métodos del conocimiento de la realidad; la *dimensión metodológica*, que hace referencia, técnicamente, a cómo investigaremos, justificando y legitimando los métodos y técnicas utilizados. Por último, la *dimensión teleológica*, que aclara cuál es el fin último de la investigación.

Atendiendo a este objetivo, a continuación, recogeremos diversas cuestiones en torno a estas cuatro dimensiones, terminando este apartado con un cuadro explicativo, con el fin de apreciar con claridad desde qué pilares y bases previas al diseño parte la investigación.

2.1. Dimensión ontológica

Ontología (del griego, onto, ser, estar, logos, discurso, razonamiento).

Desde la noción ontológica, la pregunta que nos sugiere la propia etimología del término es la siguiente: ¿cuál es la naturaleza de la realidad social? Dar respuesta a esta pregunta, acostumbra a suponer para el investigador o investigadora, adscribirse a uno u otro paradigma o enfoque, consensuados por la comunidad científica. Partiendo de

la complejidad de la realidad social y de que cualquier teoría se torna insuficiente para explicar cualquier realidad específica, hemos optado por situar la investigación en el enfoque proporcionado por la perspectiva comunicativa. Esta decisión está determinada por la situación coyuntural que presenta el propio problema-objeto de estudio. Desde un análisis lógico- deductivo se observó que la naturaleza de la realidad social, foco de nuestra investigación, estaba profundamente relacionada con las interacciones, los consensos o los conflictos y cómo, sobre esa base, los sujetos producen significados. Desde este punto de vista, incorporamos el elemento, comunicación, como eje central de la tesis. Pero no sólo desde este punto de vista: el conflicto, trazado en el debate del pensamiento occidental, entre formular el problema de investigación en términos de objeto o en términos de sujeto, nos acercaba más al modo de entender la realidad que presenta el enfoque comunicativo, más que a ningún otro. Este trabajo parte de respetar al máximo la condición de sujeto y por tanto de persona y siendo plenamente coherentes con esta idea, el enfoque comunicativo nos ofrece un manera de entender la realidad muy adecuada —por aproximada— a nuestro querer hacer en el ámbito investigador.

En consecuencia, nuestro trabajo está determinado por la perspectiva comunicativa de las Ciencias Sociales y toma sus asunciones de teorías como la Acción Comunicativa de Habermas o la Acción Dialógica de Freire pero además el enfoque comunicativo coincide también con estas otras teorías y autores, como nos indica Flecha (1997):

La perspectiva comunicativa recoge, entre otras, las aportaciones de la fenomenología (Scütz y Luckmann, 1977/1973), del constructivismo (Berger y Luckmann, 1955/1966), del interaccionismo simbólico (Mead, 1990/1934), de la etnometodología (Garfinkel, 1986), de la dramaturgia (Goffman, 1981/1959) y, más recientemente de la acción comunicativa (Habermas, 1987/1981), de la acción dialógica (Freire, 1970, 1997/1995) y del aprendizaje dialógico (p. 21).

Por otro lado, consideramos igualmente importante justificar algunos postulados y conceptos desde cuya asunción hemos realizado la investigación y hemos definido la realidad social por su naturaleza comunicativa:

- a. La elección de este enfoque o modo de concebir la realidad no reduce la complejidad social. Esto es coherente con la elección de la perspectiva comunicativa, que reconoce la naturaleza objetiva de la realidad (objetivismo), que existe una realidad social construida socialmente (constructivismo) y que dicha realidad está formada por estructuras situadas, definidas y condicionadas históricamente (dialéctica). Sin embargo el énfasis recae en el diálogo y en la intersubjetividad. Pondera la interacción social sobre la construcción de significados. Así pues, admite la complejidad como una característica de la naturaleza, y pretende representarla del modo más coherente, aceptando e integrando los fundamentos que otras tradiciones desarrollan.
- b. Los referentes de calidad de esta investigación, desde la perspectiva comunicativa, se basan tanto en los resultados (objetivismo) y en los procesos (constructivismo) como en los problemas y las injusticias (dialéctico). Consideramos que la síntesis de estas tres bases, junto con el elemento ‘interacciones sociales’ (comunicativas) proporcionan a la

investigación el carácter supradisciplinar que se le pretende otorgar. Desde este punto de vista, atenderemos a contenidos y conceptos de diferentes áreas, elaborando un diseño de investigación propio, original y condicionado tanto por el contexto como por las personas con las que vamos a investigar.

2.2 Dimensión epistemológica

Epistemología (del griego, episteme, conocimiento, saber, ciencia y logos, discurso, razonamiento).

La epistemología constituye la Teoría del Conocimiento en la medida que trata sobre cómo se conoce la realidad, cómo se construye el ‘corpus de conocimiento’ desde la consideración de sus fundamentos y métodos. La historia demuestra que los sujetos se han acercado al modo de construir ciencia de diferentes maneras y formas. Desde Aristóteles a Descartes, hay una gran cantidad de científicos entre medias que marcados por diferentes concepciones científicas, nos señalan qué conocimiento es posible y cuál es adecuado y legítimo. No es el acometido de este capítulo analizar las diferentes líneas de pensamiento y corrientes filosóficas que han determinado el quehacer científico de diferentes épocas. Sin embargo si nos parece interesante presentar a modo de síntesis cómo algunas corrientes ha entendido la ciencia y su modo de producir conocimiento. Saavedra (2006) nos ofrece la siguiente definición: “La epistemología estudia las relaciones entre las diversas ciencias, entre los diversos métodos de conocimiento, entre los diversos lenguajes en los cuales se expresan los conocimientos adquiridos” (p. 14).

Consideramos la dimensión epistemológica porque, una vez examinada la naturaleza de la realidad social, la siguiente pregunta formulada es: ¿Cómo conceptualizar esta realidad? ¿Cómo construir el corpus de conocimiento, es decir, la ciencia? ¿Cómo conceptualizar? Y más allá de estos interrogantes y como indica en este párrafo el profesor Reyes (1998):

.....
Queda, no obstante, por resolver una pregunta, tal vez no suficientemente bien formulada: ¿Cómo es posible objetivar lo que entendemos por social? ¿Es preciso tomar una actitud epistemológica previamente que suponga desprendimiento de la cosa, alejamiento del escenario de los acontecimientos y de los protagonistas, autorizando así los efectos de intencionalidad? (p. 46).
.....

El fenómeno a investigar nos volvía a dar respuesta a alguna de estas preguntas. Debido a nuestra posición como sujeto investigador y parte del problema a investigar no pretendíamos estudiar la realidad social desde fuera y por tanto desde una epistemología objetivista, aunque si nos interesaba el siguiente aspecto, coincidiendo con lo que afirman Gómez et al (2006): “La epistemología objetivista, busca descubrir las leyes generales que permiten explicar cómo es la realidad, usando para ello un método que se ampara en la pretensión de su neutralidad científica” (p. 23). Al considerar que el enfoque positivista elude lo subjetivo y cosifica al objeto de investigación, epistemológicamente no encuen-

tra sentido para generar enunciados científicos en esta investigación desde su totalidad, aunque sí pensamos que puede ayudar a completar o perfeccionar la propia investigación. Por otra parte, queremos reconocer que la tradición positivista, tan criticada en Ciencias Sociales, constituye el primer intento del ser humano por construir enunciados científicos que expliquen y describan la realidad. Como afirma a continuación Aliaga (2000): “Ya en pleno Renacimiento Francis Bacon propuso un nuevo instrumento de conocimiento (Novum Organum), basado en la observación empírica sistemática de casos particulares, a partir de los cuales a través de un proceso inductivo, inferir normas generales o leyes” (p. 25).

Para el constructivismo y desde su epistemología no existe una verdad objetiva esperando a ser descubierta: el significado no se descubre se construye. Aliaga (2000) nos lo vuelve a explicar:

Este nuevo modelo alternativo hunde sus raíces en los filósofos idealistas, tales como Hegel (“todo acontece en mi espíritu, que no es más que un punto de vista del Espíritu universal”), o Kant (“el mundo es incognoscible y mi conocimiento es fenomenológico”), y atiende a la distinción planteada por Dilthey, a finales del siglo XIX, entre la explicación (en términos causales) y la comprensión o interpretación de los fenómenos, acogiéndose a ésta última posibilidad (p. 34).

Nos aproximamos a la postura constructivista al poner el acento en comprender los fenómenos y realizar una interpretación profunda de ellos y nos identificamos con lo que refiere el profesor de la Herrán (2005), citando a Goetz y Lecompte:

El paradigma cualitativo, que comprende diseños como la etnografía, el estudio de casos y el análisis histórico o de fuentes documentales atrae, al parecer, a quienes asumen que la realidad se encuentra en movimiento constante [...] y que la investigación ha de referirse al análisis de los procesos(p. 73).

En conexión con esta última afirmación esta tradición se ajusta en gran medida al objetivo investigador constituyendo un discurso que nombre el conjunto de actos que configura la cotidianidad. Aunque esta realidad también puede ser distorsionada por el lenguaje y en definitiva por el sujeto investigador.

Observamos y somos conscientes también de las debilidades del enfoque subjetivo y coincidimos con Gómez et al. (2006) cuando afirma que:

Aducen que el conocimiento tiene múltiples formas, que hay tantas realidades como maneras de ver la propia realidad, y que la distancia entre ésta y el lenguaje que utilizamos para representarla conduce a la deconstrucción de la realidad y con ella, a eliminar la posibilidad de conocer. De seguir estos supuestos se afirmaría que no es posible alcanzar la verdad, que todo se convierte en un discurso más (p. 23).

Pues bien, a partir de este análisis y siendo válidas ambas tradiciones, nos planteamos que no era necesario apegarse a una de las dos vertientes de conocimiento pudiendo trabajar a través de ellas pero desde un escenario diferente, el que nos permite la orientación comunicativa. El elemento más importante según Gómez et al. (2006) es el siguiente:

La característica más importante que distingue a la orientación comunicativa crítica es que concibe la realidad social y su posible transformación a través de las interacciones y de la comunicación que se produce en ellas, abogando por una interpretación conjunta de la realidad social hecha por las personas investigadoras y las investigadas en base de igualdad (p. 28).

A nuestro juicio, lo cuantitativo o lo cualitativo nos puede dar una información útil, y válidas según sea la intención del conocimiento: experimentar, establecer relaciones de causa y efecto, constatar, describir, interpretar, comprender en profundidad, etc. La actitud, relación y actuación del investigador o investigadora hacia el sistema indagado es lo que nos preocupa más. Y es en este punto, desde donde la perspectiva comunicativa nos ofrece una respuesta. Así pues, el elemento clave epistemológico en esta investigación será el diálogo y ello condicionará nuestra posterior propuesta metodológica para conocer la realidad. Para argumentar este postulado, partimos principalmente de las hipótesis de Vygotsky, cuando define el conocimiento como una relación interactiva con el entorno, de tal forma que por el mero hecho de conocerlo, o bien es transformado o bien es susceptible de transformación.

2.3 Dimensión metodológica

Metodología (del griego, meta, camino, odos, alternativa, logos, discurso, razonamiento).

Todos estos presupuestos ontológicos y epistemológicos tienen una implicación directa en los métodos que vamos a utilizar. Sin embargo, esta investigación va a determinar su metodología por los objetivos y contenidos establecidos a priori, de tal modo que podamos indagar en ámbitos del conocimiento de una manera propia y original. No queremos, por tanto, encasillar el contenido general de la investigación en una única metodología, para descubrir, construir, transformar y/o acordar lo cognoscible. Esta investigación se caracteriza desde sus inicios por un carácter abierto y flexible que ha dado lugar a la reformulación de la misma un número de veces considerables. Ahí radica, desde nuestro punto de vista, la incertidumbre que conlleva este trabajo. Aunque intentemos controlar un gran número de variables, la complejidad que caracteriza a los sistemas nos hace frente y se hace manifiesta también en el ámbito investigador; recogemos lo que nos señala Morin (1997) al respecto:

¿Qué es la complejidad? A primera vista, es un fenómeno cuantitativo, una cantidad extrema de interacciones e interferencias entre un número muy grande de unidades. De hecho, todo sistema autoorganizador (viviente) hasta el más simple, combina un número grande de unidades (...) Pero la complejidad no comprende solamente cantidades de unidades e interacciones (...); comprende

también incertidumbres, indeterminaciones, fenómenos aleatorios. En un sentido, la complejidad siempre está relacionada con el azar (...) Pero la complejidad no se reduce a la incertidumbre, es la incertidumbre en el seno de los sistemas ricamente organizados. Tiene que ver con los sistemas semi-aleatorios cuyo orden es inseparable de los azares que incluyen (p.60).

Aun aceptando esto, nos apoyamos en unas coordenadas metodológicas que condicionarán los resultados extraídos y que defendemos como una orientación necesaria, coherente y utópica en la investigación propia del ámbito educativo. Estas coordenadas dependerán, como ya venimos avisando, de los objetivos marcados en cada uno de los momentos de la investigación. Queremos destacar algunas características metodológicas generales para posteriormente concretar algunos aspectos que aportan mayor singularidad al estudio:

- a. Pretendemos que la etnografía, —como metodología, no como técnica— defina la investigación, como consecuencia lógica de nuestra posición natural en el campo. De tal manera, el ser testigos de la situación de estudio, fue uno de los condicionantes para decidir realizar la investigación desde el método etnográfico, pero no fue el único. El método etnográfico es un método vivo que trabaja con los ‘mundos de vida’, que nos permite una aproximación holista, la tradición de estudiar el contexto u otros aspectos de la cultura con el fenómeno educativo, su capacidad para engancharnos a pensar e interrogar sobre lo que nos rodea, etc. Toda esta serie de ingredientes fueron esenciales para conformar el caldo de cultivo que nos acercó al método etnográfico. La fenomenología sociológica consolidó su aporte a las Ciencias Sociales a partir, principalmente del concepto “mundo de la vida” desarrollado por Schütz. En Schütz, la esfera del mundo cotidiano y del sentido común se convirtió en su campo de investigación, y por ello se apropió de este elemento tomado de la fenomenología transcendental de Husserl y posteriormente Habermas se encargó de integrarlo en su Teoría de la acción comunicativa. Semánticamente el “mundo de la vida” (Lebenwelt) está formada por dos elementos que contrastan al ponerlos en conjunto. Por un lado, mundo (Welt) se refiere a la totalidad, por otro, vida (Leben) se refiere a lo dinámico. Desde una aproximación epistemológica el concepto “mundo de vida” se refiere al modo de comprensión del mundo del sentido común, como un mundo vital cotidiano que implica dar cuenta de la comprensión del mundo por parte de los actores.
- b. Partimos de una perspectiva que encaja en las Ciencias Sociales con la teoría dual donde sujetos y sistemas no sólo son importantes sino que se necesitan mutuamente.
- c. Es una metodología que requiere una interacción horizontal (donde priman los argumentos) que busca una situación ideal de diálogo. Centrada, por tanto, en el diálogo igualitario.
- d. Se enmarca en conceptos de la sociedad actual tales como: Sociedad Dialógica, Sociedad del Riesgo, Sociedad de la Información (léase Castells. M, Beck. U, Giddens A, Flecha. R, Gorz. A, McLuhan. M, Toffler. A, Negroponte. N, Sennet) con sus consecuencias normativas y prescriptivas.
- e. Los contextos cobran gran importancia de acuerdo con las teorías interaccionistas. En las comunicaciones cotidianas una manifestación nunca tiene significado completo

por sí misma, recibe parte de su contenido del contexto. Los significados, por tanto, dependen de las interacciones.

- f. Como consecuencia, el momento exploratorio orientado al conocimiento no puede separarse del momento creativo, orientado a la creación de un consenso.

El conflicto que supone elegir la metodología adecuada para estudiar la realidad objeto de investigación no se agota con estas decisiones. A la hora de analizar el fenómeno educativo, por su naturaleza doble, no encajaba del todo en el registro que nos ofrecía la etnografía. No queríamos diluir la responsabilidad de tomar partido por algo o alguien, por las personas más vulnerables; el método etnográfico no nos parecía del todo responsable con la situación en la que trabajábamos. Describir, interpretar, evaluar las vivencias o los comportamientos de las personas en situación de desventaja sin introducir dos elementos: comunicación y transformación, nos acercaba a reproducir investigaciones que habíamos leído y con las que no compartíamos el transitar un camino de conocimiento unidireccional.

La metodología comunicativa crítica se convierte en el complemento necesario cuando el trabajo de investigación pone el foco de atención en las familias y niños que más dificultad tienen para conseguir unos buenos resultados escolares. La investigación se basa en este enfoque porque permite perspectivas de análisis que plantean vías para superar la exclusión social y nos facilita elementos para interpretar que prácticas educativas transforman estos puntos de partida y cuáles aumentan más estos niveles de desigualdad.

Es por tanto desde estos preceptos, de donde partiremos para interrogar la realidad, inquirir en ella, describirla y analizarla. Con todos estos postulados sobre la mesa, podemos decir que una etnografía con orientación comunicativa, será la estrategia metodológica a poner en marcha.

2.4 Dimensión teleológica

Teleología (del griego, teleo, fin y logos, discurso, razonamiento).

La finalidad de la investigación tiene mucho que ver con lo expresado por la tradición socio crítica ya que coincidimos en el punto de partida que, la investigación puede contribuir a la transformación social de las prácticas educativas y sociales. Esta investigación reconoce la necesidad de cambio en los contextos escolares y está próxima a las necesidades de determinados colectivos, motivados por estos ideales. De tal manera, la investigación y en concreto el diseño de investigación se ha abordado desde una apriorística finalidad de cambio y mejora en el contexto estudiado.

Algunos de los principios de la posición socio crítica son: a) conocer y comprender la realidad como praxis; b) unir teoría y práctica: conocimiento, acción y valores; c) orientar el conocimiento a emancipar y liberar a las personas; d) implicar a los y las docentes a partir de la autorreflexión (Popkewitz, 1988).

Desde esta perspectiva, hacemos coincidir la investigación con la postura DIALÉCTICA/PRAXOLÓGICA ya que nuestro propósito último no es otro que obtener una serie de conocimientos orientados a la liberación y emancipación de la persona.

2.5 Apunte final

Para cerrar el apartado ofrecemos en el siguiente cuadro, una aproximación al modo en el que los diferentes modelos del conocimiento científico se han acercado a la realidad social; pretendemos que se pueda poner en perspectiva nuestra propuesta con otras concepciones sobre la naturaleza de la realidad social y los demás postulados que derivan de ella.

CONCEPCIONES	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	SOCIO CRÍTICA-COMUNICATIVA	DIMENSIONES
Ontología	La realidad es objetiva, independiente de los individuos que la conocen y que actúan en ella	La realidad es subjetiva, una construcción social que depende de los significados que le atribuyen las personas. El constructivismo incluye la generación y la transmisión colectivas del significado	La realidad es dialéctica, aprehendida y constituida por estructuras situadas históricamente, y conformada por aspectos sociales, culturales, económicos, étnicos, etc.	La realidad social es comunicativa, una construcción humana cuyos significados son construidos de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas
Epistemología	Objetivista. Los enunciados científicos se basan en realidades objetivas	Constructivista. Los enunciados científicos son una construcción social	Dialéctica. Los enunciados científicos son producto de la dialéctica.	Dialógica. Los enunciados científicos son resultado del diálogo
Metodología	Cuantitativa: experimentación, observación	Cualitativa: interpretación hermenéutica	Socio crítica: dialéctica, praxología	Comunicativa crítica: diálogo
Modalidades de investigación	Experimental (unifactorial y multifactorial) Cuasi experimental (grupos no equivalentes, series temporales y sujeto único) Ex post-facto.	Etnografía Fenomenología Fenomenografía Etnometodología Narrativo-biográfica Teoría fundamentada Estudio de casos	Investigación-acción: crítica, participativa, colaborativa. Investigación evaluativa-participativa	Investigación comunicativa crítica
Teleología	Generar un saber técnico donde se trata de predecir controlar el mundo natural/social	Genera un conocimiento práctico enfocado en la interacción.	Genera un conocimiento para emancipar a las personas.	Genera un conocimiento de las tres, aunque prima el emancipador.

Tabla 7: Delimitación de los referentes teóricos, epistemológicos, metodológicos y teleológicos. Fuente: J Gómez-et. Al. 2006 (p. 36), **adaptado.**

Por último, hemos creído conveniente cerrar este apartado correspondiente a delimitar los referentes de la investigación, conocer qué es el método científico y cuál es la manera de generar conocimiento científico, para a partir de estas reflexiones tomar la posición que consideremos más adecuada. Para ello revisaremos la contribución que sobre el método científico realizó el profesor Hashimoto (2005) y concluiremos con las aportaciones críticas realizadas por el profesor de la Herrán (2003) acerca del deterioro de la creación científica en el ámbito educativo.

Así pues en primer lugar Hashimoto, intenta dar respuesta a la pregunta: qué es el método científico recogiendo las definiciones de diversos autores y poniendo con cada una de ellas, el acento en diferentes elementos del método científico. Nosotros hemos querido dividirlo en tres partes, considerando que las tres son pertinentes y complementarias a la hora de entender su naturaleza:

1. Método científico como aplicación de la lógica en la búsqueda de la verdad. Así lo explican Cohen y Nagel (1968):

Método científico es, pues, la persistente aplicación de la lógica como característica común de todo conocimiento razonado. Desde este punto de vista no es otra cosa que una manera de someter a prueba impresiones, opiniones o conjeturas mediante el examen de los mejores elementos de juicio que abogan a favor o en contra (...) es en esencia la búsqueda de la verdad determinadas por consideraciones lógicas (Hashimoto, 2005, p. 72).

2. Método científico como un conjunto de postulados para alcanzar el resultado propuesto, según Polit y Hungler (1987):

El método científico es el más avanzado que ha logrado el hombre para lograr un sistema confiable de obtención de conocimientos. Se refiere al conjunto de postulados, principios, operaciones y reglas que orienten la investigación para alcanzar el resultado propuesto; procura establecer firmemente los procedimientos que deben seguirse; el orden de las observaciones, los experimentos, la experiencia y razonamientos, así como la esfera de los objetivos a los cuales se aplica (Hashimoto, 2005, p. 72).

3. Método científico como conjunto de principios y conjunto de técnicas y procedimientos que lo diferencian de otro tipo de métodos. Para Sánchez (1996) el método científico es:

Se pueden distinguir dos acepciones de la palabra "método": una de ellas es la que entiende por tal un conjunto de principios a partir de los cuales se produce el conocimiento, y otra es la que, por método, comprende el conjunto de técnicas y procedimientos que, en la producción del conocimiento funciona como instancia externa, ordenadora o expositiva. Estos dos aspectos del método se complementan, naturalmente, constituyendo ambos elementos necesarios para la unidad de una disciplina, encontrándose ligados, en cierta manera, a la diferencia académica entre la investigación y la docencia (Hashimoto, 2006, p. 72).

De estas tres definiciones podemos deducir ciertas condiciones que debemos generar, cumplir y no perder de vista si queremos que nuestra investigación se adecue a las particularidades propias del método científico: primero, el científico o científica, debe permanecer en contacto con los hechos, y someter sus impresiones u opiniones a examen; los conceptos científicos son por tanto, las construcciones lógicas que se aplican a un hecho y que nos separan de nuestra opiniones. Cuando relacionamos estos conceptos, obtenemos un sistema conceptual, como punto de partida del método científico. Pero es que además de estos conceptos, debemos incorporar leyes, modelos, hipótesis o preguntas capaces de orientar la investigación y que nos ayuden a establecer los procedimientos a seguir. Por último, debemos tener en cuenta las diversas corrientes de pensamiento y los diversos métodos que se practican el método científico según el objeto de estudio de la investigación.

En esta investigación se ha aplicado el método científico en función de estas dimensiones o características. Desde el momento en el que detectamos el problema de investigación, hemos ido sometiendo todas nuestras decisiones, curiosidades o dificultades a los elementos que nos ofrece el método científico; sólo de esta forma se puede avanzar en la solución o explicación de un problema.

Una vez aclarados los elementos que nos van a permitir hacer uso del método general de la ciencia en esta investigación, sentimos ir más allá, al preguntarnos por el sentido o clase de investigación educativa que pretendemos alcanzar. En esta línea, el profesor de la Herrán (2003) nos incita a ser autocríticos con la investigación predominante en el ámbito científico y en especial en el educativo:

.....
En primer lugar hablamos de estancamiento, de crisis de originalidad, de creatividad mal empleada, de casi ausencia de innovación fundamental, de confusión condensada, de conocimiento disperso y de ética diluida, a lo extenso y profundo de la frazada científica. En un segundo momento, describimos que, en educación es más habitual la investigación homeostática, paradigmática o modelizada que la creativa, relacionante, ampliadora o generadora de corpus e inductora a cambios profundos (2003 p. 12).
.....

Para resolver este problema, hemos optado por realizar una investigación coherente, en la medida en la que somos testigos de una realidad que se nos presenta ante nuestros ojos hemos optado por estudiarla, entenderla y captar y recoger su naturaleza, de tal modo que suponga un cambio en el ámbito educativo, creativa en la medida que recogemos un hecho insólito y lo ponemos en relación con otros hechos y con diversas teorías procedentes de diferentes enfoques.

3. Fases del proceso de investigación

Tras describir y analizar los postulados de los que parte el diseño de investigación, queremos añadir que para llevar a cabo con más coherencia y hacer posible que dichos

elementos guiaran nuestro trabajo a la hora de planificar y organizar en fases la investigación, hemos tenido en cuenta los siguientes preceptos:

- Los componentes que nos proporciona la metodología comunicativa crítica para organizar una investigación. La pretensión es favorecer un proceso de producción de saber procedente de un contexto cooperativo que contribuya a universalizar el diálogo. Revisión de autores y autoras que tratan de revelar un modelo de proceso investigador en el ámbito socioeducativo: Buendía (1997), Aliaga Abad (2000) Bisquerra (2004), Albert (2006), Martínez González (2007) y en otros ámbitos Quivy y Campenhoudt, (2004), Valles (2003), Myrs (1997), que ofrecen una estructura lógica a la hora de realizar el diseño de investigación.
- La secuencia ofrecida por Sabirón Sierra (2001) en el marco de la *Revista Europea de Etnografía de la Educación*¹, distribuida por la *Sociedad Europea de Etnografía de la Educación*, a propósito de un artículo en el que ofrece una serie de fases a seguir a la hora de afrontar un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación.

Aunque seamos reiterativos, queremos dejar explícitamente claro que esta investigación está profundamente influida por estas tres líneas de investigación. Por tanto, se ha acudido en numerosas ocasiones a su lectura y consulta, para dilucidar y articular algunos presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos que la sostienen. Lo que en este apartado se ofrece, es un recorrido por los diferentes pasos, fases y secuencias, interrelacionando elementos de las tres tradiciones citadas. En este apartado queremos ofrecer una panorámica global de las fases a lo largo de las cuales la investigación se ha desarrollado. Presentamos su panorámica dentro de un proceso cíclico con cuyos estadios se desarrollan diferentes objetivos graduales:

3.1 Fase preliminar

En esta fase se procedió a organizar y estructurar la experiencia y los conocimientos previos para identificar la idea y el problema con exactitud. Para ello, se revisaron detenidamente obras e investigaciones relacionadas con el área de conocimiento. A partir de este ejercicio teórico de siembra, se cosechó la definición concreta del problema, identificando, delimitando y valorando el tema de investigación y formulando las preguntas que nos servirían de orientación o guía funcional. Esta fase se corresponde ya con el primer ejercicio de descripción de la investigación y que ocupará gran parte de la misma. A propósito de esta fase, Sabirón Sierra (2001) advierte lo siguiente:

La investigación se inicia con una primera fase —etnográfica, en sentido estricto— en la que el investigador aporta una descripción del fenómeno educativo en estudio. Pese a las discusiones sobre la posibilidad o no de describir en Ciencias Sociales y sobre todo si esa descripción no es sino interpretación, la finalidad de esta primera fase se mantiene como el intento por obtener un primer conjunto de información descriptiva (...) recuérdese el sentido de descripción densa, es decir, en profundidad, con pretensión comprehensiva, del contexto cultural, social, económico, ideológico, etc. y del fenómeno en cuestión (p.29).

1 www.unizar.es/etnoedu/SEEE

FASE PRELIMINAR
1. Idea impulsora y área problemática.
2. Revisión inicial de la bibliografía.
3. Definición concreta del problema de investigación.
4. Estimación del éxito potencial de la investigación.
FASE DESCRIPTIVA

Tabla 8: Fase preliminar. Fuente: elaboración propia.

3.2 Posicionamiento teórico ante la realidad

Esta fase implicó un examen profundo de los antecedentes teóricos y o/prácticos de la cuestión de estudio, viniendo a completar la revisión bibliográfica anterior, revisando las investigaciones realizadas y las teorías relacionadas con el problema. En este momento del proceso de investigación se buscó respuesta a cuestiones tales como: ¿Qué se encontró sobre el tema? ¿Existen trabajos anteriores pertinentes? ¿Qué tipo de información se necesita para encontrar respuestas al tema? ¿Dónde y cómo encontrar la información que se precisa? Se emplearon cuatro formas de seleccionar las lecturas: 1) libros recomendados por el director de tesis y académicos; 2) obras citadas por otros autores; 3) obras referentes al objeto de estudio y 4) artículos en revistas especializadas y documentos digitalizados (Internet) que hicieran referencia al objeto de estudio.

Por otro lado, las bases de datos Sociofile y ERIC (Educational Resources Information Center) fueron consultadas habitualmente. En torno a esta fase se compiló la información según tres unidades temáticas (exclusión/inclusión escolar, Trabajo en Red, Teoría de la Acción Comunicativa, Acción Dialógica, Aprendizaje Dialógico) las cuales se fueron cerrando a medida que los temas y los puntos de vista de los autores se repetían a lo largo de la lectura. Tras leer los textos, se crearon ficheros donde se sistematizó la información, registrando citas textuales de los autores, conceptos generales y anotaciones referentes a los contenidos:

TIPO DE TEORÍA	UNIDADES TEMÁTICAS
Gran teoría	Teoría de la Acción Comunicativa Acción Dialógica Aprendizaje Dialógico
Teoría Formal	Trabajo en Red
Teoría Sustantiva	Exclusión/Inclusión

Tabla 9: Tipos de teorías/ unidades. Fuente: Elaboración propia.

Tras la revisión documental exhaustiva se llegó a la conclusión preliminar que el tema efectivamente es emergente, pertinente y necesario y que otros equipos en Europa están realizando investigaciones en esta línea (INCLU-DED, WOKALÓ, INDEX).

Durante esta etapa se asistió a cursos de formación relacionados con el tema y a diversas conferencias además de entrar en contacto con un grupo operativo, relacionado con el proyecto *Comunidades de Aprendizaje* en la Comunidad de Madrid. El conglomerado de estas experiencias e interacciones con las personas que asistieron a dichos actos, enriquecieron cualitativamente la investigación.

Hay que tener presente que la revisión documental nos sirvió posteriormente para seleccionar el enfoque de la investigación, examinado cuáles eran las teorías dominantes en nuestro ámbito de investigación. Por otro lado, el esfuerzo realizado en esta fase facilitó que el trabajo de campo comenzara con perspectivas muy determinadas sobre el trabajo a realizar.

FASE. POSICIONAMIENTO TEÓRICO ANTE LA REALIDAD
5. Revisión documental
6. Selección del enfoque de investigación
FASE DESCRIPTIVA

Tabla 10: Fase posicionamiento teórico ante la realidad. Fuente: elaboración propia.

3.3 Proceso lógico-deductivo

Como se ha señalado anteriormente, tras la revisión documental intentamos adaptarnos al ámbito de conocimiento, desde nuestro propio enfoque de investigación. Para esta fase se optó por desarrollar procesos de índole lógico-deductivo, aplicando los principios descubiertos al caso particular de esta investigación en tres momentos: en la formulación de objetivos/hipótesis; en la selección de método y técnica de recogida de datos y en la selección y elaboración de instrumentos de recogida de datos. A la formulación de los objetivos y/o hipótesis se le dedicó un tiempo considerable, y hubo que volver, en lo que supuso un continuo ir y venir, para que los objetivos fueran susceptibles a la realidad a investigar. Para ello y coincidiendo con Gómez, J. et al. (2006) el punto de partida para su posterior elaboración fue el siguiente: “Se parte de la propia realidad social sobre la que se quiere investigar, sin distorsionarla, evitando la creación de situaciones artificiales que aportarían una información sesgada e inexacta de la realidad que se quiere indagar” (p. 63).

Una vez definidos los objetivos/hipótesis de investigación, el siguiente paso fue determinar los criterios para la selección del marco metodológico, destacando principalmente dos:

- Coherencia entre el propósito del estudio y la metodología a utilizar. Logro de objetivos, contraste de hipótesis y diseño de actividades planteadas.
- Coherencia entre el enfoque de investigación (ontológico, epistemológico y teleológico) y la dimensión metodológica de la investigación.

FASE. PROCESO LÓGICO DEDUCTIVO
7. Formulación de objetivos/preguntas
8. Selección de método y técnica de recogida de datos
FASE DESCRIPTIVA

Tabla 11: Fase de Proceso lógico deductivo. Fuente: Elaboración propia.

3.4 Definición del contexto y participantes

En esta fase se seleccionaron las personas y colectivos participantes en la investigación. En coherencia con el método de recogida de información, principalmente con estrategias cualitativas, se trabajó con muestra de personas expertas (sujetos idóneos para el estudio) y sujetos—tipo donde el objetivo fue la riqueza, la profundidad y calidad de la información, no tanto la cantidad ni la estandarización. Por otro lado y según la orientación comunicativa que pretende esta investigación, se potenció que los sujetos participaran en el diseño y realización de la investigación. Más adelante explicaremos qué caminos encontramos para fomentar la participación de las personas.

FASE. POBLACIÓN /MUESTRA
9. Identificación de la población y la muestra
10. Potenciando la participación de los sujetos
FASE DESCRIPTIVA

Tabla 12: Fase de Población/muestra. Fuente: Elaboración propia.

3.5 Ejecución del plan de investigación

En esta fase, abordamos la ejecución del plan de investigación con el fin de reducir la realidad social a investigar, a un sistema de representación que nos resulte más fácil de tratar y analizar. Esta fase comprende tres momentos consecutivos y longitudinales: pilotaje, plan de recogida de datos, plan de análisis de datos. Este momento de la investigación supone dar pasos de transición para de una fase descriptiva, entrar en la fase interpretativa que conlleva, como nos informa Sabirón (2001) los siguientes procesos y finaliza en un informe:

.....

Son en definitiva, los procesos progresivos de triangulación de fuentes, instrumentos e informes, que aseguran la pertinencia de la información elaborada. Seguirán los contrastes necesarios hasta obtener una información que refleje los significados y sentidos, consensos y disensos, de las acciones y manifestaciones del fenómeno que se analiza. Esta fase termina en los consabidos Informes intermedios e Informe final que se remiten a los participantes y que éstos devuelven, revisados y corregidos, a los investigadores (p.40).

.....

FASE. EJECUCIÓN DEL PLAN DE INVESTIGACIÓN
11. Estudio piloto del enfoque, método e instrumentos.
12. Plan de recogida de datos
13. Plan de análisis de datos
FASE DESCRIPTIVA-INTERPRETATIVA

Tabla 13: Fase de Ejecución del plan de investigación. Fuente: Elaboración propia.

3.6 Verificación de los datos y concepción

En esta fase el proceso consiste en evaluar, es decir, en someter las fases anteriores a la corrección del proceso y a la credibilidad de la información. Volvemos, con esta mirada aunque nunca nos hayamos distanciado, a la teoría para verificar los datos y conceptualizarlos, de manera que nuestra investigación garantice la pertinencia del producto final. Sabirón (2001) en su revisión sobre la estructura de un proyecto etnográfico señala los elementos que esta fase debe comprender:

Fase de evaluación que pretende replicar no el “experimento” sino la planificación, los procesos y los productos habidos y seguidos a lo largo de la investigación, en distintos momentos de manera que se garantice: la corrección del diseño, el rigor del proyecto, la adecuación de los procesos y, en consecuencia, la pertinencia de los productos. Es la fase deudora al doble compromiso de la investigación etnográfica para con la Etnografía de la Educación, asegurando la pertinencia de los saberes producidos y conocimiento acumulado; a la vez que progresa en el desarrollo metodológico— en construcción de este tipo de investigación (p. 22).

FASE. VERIFICACIÓN DE LOS DATOS Y CONCEPTUACIÓN
14. Adecuación a criterios de rigor científicos
FASE EVALUATIVA

Tabla 14: Fase de Verificación de los datos y concepción. Fuente: Elaboración propia.

3.7 Elaboración de informes

Fase que se corresponde con el modelo de razón crítica ya que pondremos en uso estos mecanismos para elaborar el informe final de investigación, a la luz de los datos recogidos y las experiencias mantenidas. Informe que antes de su publicación, tendrá que pasar por manos de los y las actores participantes en el proceso de investigación como prueba determinante de la identificación con los contenidos y significados atribuidos por el investigador. Entra en juego en esta fase los componentes de carácter ético, es decir, los referentes que incluyan o excluyan contenidos en el informe. En las siguientes páginas

dedicaremos un apartado a aclarar las premisas axiológicas que orientan la elaboración del documento final de tesis.

ELABORACIÓN DE INFORMES
15. Realización de informes
16. Determinación del papel de “grupos de expertos”
FASE CRÍTICA

Tabla 15: Fase de Elaboración de informes. Fuente: Elaboración propia.

3.8 Generación de conocimiento práctico

Por último, y con el fin de que esta investigación suponga una contribución tanto a la comunidad científica como a la práctica social, incluiremos— siguiendo la propuesta de Sabirón (2001) dos mecanismos en el apartado de nuestras conclusiones finales a saber: “La historia del caso y la producción de conocimiento sobre el caso estudiado y que repercute en la mejora de la situación social analizada” (p. 29).

Por historia del caso entendemos la aproximación acerca de cómo hemos producido finalmente el conocimiento sobre la realidad estudiada pero desde una valoración propia que invite a detectar oquedades y aportaciones únicas y que repercute en la mejora de la situación social analizada y también en futuros y futuras investigadores e investigadoras. Creemos que al describir este proceso no sólo realizamos una contribución científica para la comunidad, sino también una contribución didáctica, con base científica, sobre la génesis de la propia tesis doctoral.

GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO PRÁCTICO
17. Historia de casos
18. Aportación de la investigación al conocimiento práctico de los fenómenos sociales
FASE GENERATIVA

Tabla 16: Fase de Generación de conocimiento práctico. Fuente: Elaboración propia.

Por último y a modo de síntesis hemos optado por mostrar en el siguiente gráfico las diferentes fases que han constituido el período de investigación, desde dos perspectivas diferentes, las dos que hemos ido articulando durante todo el apartado:

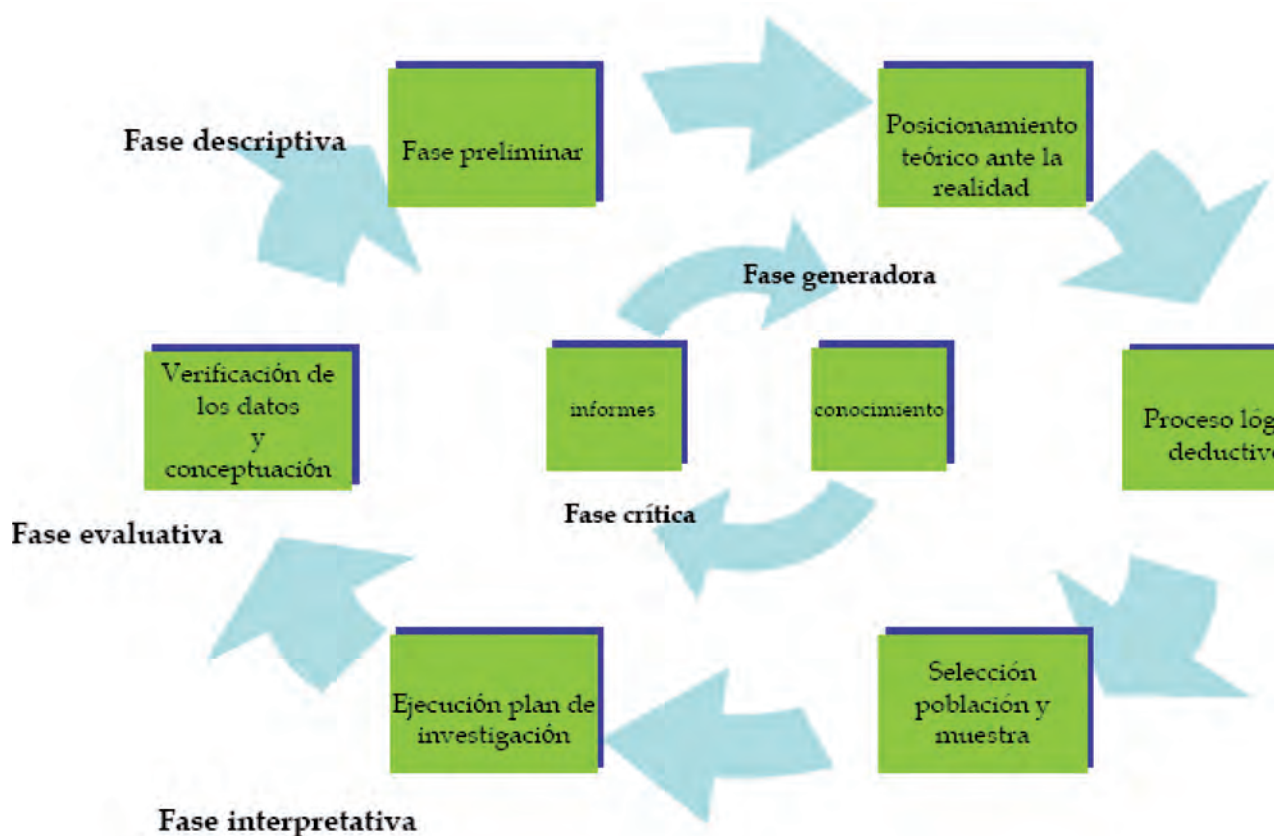


Figura 16: Fases cíclicas del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia.

4. Formulación del problema

La formulación del problema se refiere a todo un proceso de elaboración que va desde la idea (propia o ajena) inicial del investigador sobre algo, hasta la conversión de dicha idea en un problema investigable. Un proceso que requiere: concretar los diversos enfoques existentes sobre el problema; inscribir el trabajo en un marco teórico y aclarar o precisar la problemática. Consideramos que la formulación del problema constituye una parte esencial del diseño de investigación, dado que supone un proceso reflexivo de concreción en el que es imprescindible que se haya madurado adecuadamente, ya que de aquí, dependerán futuras decisiones sobre el diseño de investigación.

El término *problema*, demanda una respuesta basada en datos y entraña una dificultad que no puede resolverse automáticamente. Por tanto, requiere profundizar en él para conseguir una solución. Esto se puede hacer de varias maneras. Nosotros tomamos como punto de partida y de entrada el reconocimiento de la complejidad del problema, la dificultad de la comprensión y la imposibilidad temporal a corto plazo de encontrar una solución. Si el objetivo era encontrar una solución que se definiera por el rigor y la relevancia, el camino a elegir era emprender una investigación científica. Por este motivo se inicia la investigación, con el fin de alcanzar soluciones pertinentes al problema en que nuestra circunstancia concreta nos había situado.

Así pues, este proyecto de investigación tiene su origen en una inquietud profesional primero y académica después. La razón principal que nos indujo a iniciar dicha investigación fue precisamente el escenario educativo en el que profesionalmente nos situamos. Un escenario diferente al que acostumbrábamos a observar y participar como docente. Encontrar una red socioeducativa, procedente de un movimiento social asociativo, trabajando en el plano local con la ciudadanía supuso una revelación en la práctica que conectaba con mis expectativas fundamentadas en un plano teórico.

La existencia de esta red, con sus debilidades y fortalezas, ofrecía la posibilidad de investigar sobre otra forma posible de organización escolar. La posibilidad de poder aportar elementos de análisis, desde las bases científicas, y que estas aportaciones ayudaran a avanzar al proceso comunitario, a los actores sociales y a las personas, supuso una importante fuente de motivación, que ha condicionado decisivamente todo el proceso investigador. Sin esta esperanza de mejora este trabajo hubiera carecido de sentido. Por otro lado, otra realidad confluía con ésta: un escenario multicultural, multilingüe, con un alto porcentaje de población inmigrante en las escuelas y con altas cotas de población en riesgo de exclusión social. Otro elemento motivador para realizar una investigación de estas dimensiones es la pretensión de poder contribuir a la mejora de las condiciones educativas que tienen los niños y niñas cuyo punto de partida, les sitúa en situación de desventaja con respecto al resto de la sociedad.

Todo lo anterior configura el problema y desde un primer acercamiento a la realidad social, ya podíamos identificar algunos elementos-clave que iban a definir y limitar el problema a investigar. Sin embargo y de acuerdo con Gómez et al. (2006), antes de dar por definido el problema, precisamos partir de la literatura existente para redefinir el estado de la cuestión, a la luz de la información revisada:

Es imprescindible la revisión documental del tema de estudio, tanto de los estudios previos realizados sobre el tema, como del debate dentro de la comunidad científica internacional, para que la investigación propuesta no sea una mera repetición, sino una aportación a la comunidad científica. La revisión documental ha de ampliar la visión sobre el tema de estudio y facilitar que el trabajo de campo empiece con una mayor perspectiva sobre las tareas a realizar (p. 63).

Tras una exhaustiva revisión documental, encontramos numerosos estudios realizados sobre organización escolar y estructuras locales, apertura de la escuela al entorno, pero no era así sobre las entradas networks y social inclusión. Sí hay que reconocer que, un gran número de investigaciones (por ejemplo, Bryrk. A y Driscoll. M (1988); Raywid. M. A (1993); Royal y Rossi (1996); Smith. S y Scott. J (1990); Wehlage (1989); Newmann. F (1989); Westheimer. Jy Kahne. J (1993); Ross y Stringfield (1995); Graves. L (1992) han evidenciado cómo el sentido comunitario en las escuelas tiene beneficios tanto para los miembros de la escuela como para los estudiantes. Nos identificamos con ellas en la medida que pretenden aportar salud y vitalidad a las organizaciones escolares. Pero desde nuestra investigación pretendemos ir más allá, desarrollando conceptualmente una forma diferente de hacer en educación, y que emana de las personas y de la comunidad.

Por otro lado, durante la búsqueda de fuentes pudimos constatar cómo dominan los enfoques prescriptivos y normativos sobre los descriptivos e interpretativos. Desde las bases científicas es muy común decir ‘lo que hay que hacer’ y en función de ello proponer nuevos modelos como auténticas revoluciones. Sin embargo, desde nuestra posición investigadora aludimos que es necesario estudiar e indagar lo que ya hay, prestar profunda atención a los procesos que no nos gustan junto con los que nos gustan para demostrar y verificar su validez ante la sociedad, e intentar deducir observaciones para aprender de todo ello.

Además y siguiendo lo que afirma López Yáñez (2005) se constató que:

.....
Los análisis organizativos nos han dicho poca cosa de alguna significación sobre el modo como las escuelas funcionan en realidad cotidianamente. En verdad, buena parte de los escritos en este campo han tendido a soslayar y a ocultar las realidades de la vida organizativa en las escuelas. Los teóricos de la organización (...) han tendido a descuidar la descripción a favor de la prescripción o moverse de manera vacilante entre las dos (p. 109).
.....

En otro orden, nos hacíamos eco del debate en la comunidad científica actual, buscando situar la investigación a “*hombros de gigantes*”, tal como Bernardo de Chartres escribió (hacia 1130), según explica su discípulo Juan de Salisbury: “*Somos como enanos a hombros de gigantes*”. Así pues, en esta parte de la revisión literaria recogemos ideas relevantes expuestas por autores muy significados como: Beck, Touraine, Giddens, Castells o Flecha. Las afirmaciones científicas han de estar basadas en estas obras conociendo con rigor las principales teorías de los gigantes contemporáneos de la Sociología y de la Pedagogía.

Por último, esta investigación se enmarca también en el debate europeo fomentado desde la Comisión Europea, el Parlamento y el Consejo Europeo, tomando en cuenta sus consideraciones, recomendaciones y opiniones acerca de la situación de los alumnos de origen inmigrante en las escuelas. Documentos como el *Libro Verde de la Comisión- Inmigración y movilidad: retos y oportunidades de los sistemas educativos de la UE*, *Carta de Derechos Fundamentales de la UE*, *Directivas relativas a la escolarización de los trabajadores migrantes*, etc. La revisión de estos textos se hace imprescindible, en tanto que orientadora, pues nos aportan datos relevantes y claros sobre qué actuaciones tienen éxito y cuáles fracasan con ellos en un marco más amplio de actuación como es la UE. Al igual que creemos que las recomendaciones o directivas que emanan de los cargos públicos deben basarse en hallazgos científicos, la comunidad científica también debe estar al tanto, y así constatarlo en sus investigaciones, de que consideraciones u opiniones se están emitiendo a nivel internacional.

Así pues, tras una fase anterior en la que identificábamos las principales variables o aspectos del problema y las relaciones entre dichos aspectos y argumentos procedentes de fuentes primarias y secundarias, nos decidíamos a definir el problema de investigación de la manera en la que nos indica Aliaga (2000):

El problema ha de formularse en términos directos, claros y sin ambigüedad, y el mejor procedimiento para ello es plantearlo como un interrogante, en forma de pregunta. Esto nos permitirá distinguir el propósito de la investigación (algo de carácter más global y genérico) del problema de la investigación, que ha de ser más específico y ayudarnos a centrar la investigación en términos más concretos (p. 68).

Para esta investigación las preguntas temáticas constituirán una valiosa estructura conceptual para la organización del estudio. Sin embargo, condición *sine qua non* en investigación etnográfica en el ámbito educativo, es que el investigador debe enfrentarse al reto de acotar el objeto de estudio en los términos definidos por los participantes. Es decir, el investigador tiene que estudiar aquello que establecen los investigados, como nos señala Sabirón (2001):

De hecho, la acotación del fenómeno es una de las aportaciones más sustantivas que, desde la investigación etnográfica, cabe realizar al conocimiento científico. La explicación de un fenómeno encierra dificultades, entre otras razones, porque resulta difícil determinar sus propios límites y componentes. El estudio de una acción y los significados que se le atribuyen se inicia con la consciencia y verbalización explícita de los actores (...) Es de nuevo el principio del Interaccionismo Simbólico por el que la importancia la tiene la percepción, valoración y significado que se le confiere al hecho y no al acontecimiento en sí (p. 39).

Así pues, y como se podrá observar la reformulación de los objetivos y por tanto del fenómeno a investigar fue sometido a una revisión permanente de la definición de partida. Esta definición y reformulación estuvo afectada por la comunicación, interacciones, acciones y significados de los protagonistas en el contexto natural.

4.1 Preguntas orientadoras

La investigación se organiza a partir de tres preguntas, al constituir el medio más adecuado de dirigir la investigación con orden y con rigor y proporcionar un hilo conductor eficaz orientado a buscar respuestas con los datos obtenidos. Las preguntas de trabajo seleccionadas y pertinentes, atendiendo al conocimiento propio, al contexto natural y a los estudios e investigaciones al respecto son:

- ¿Qué son las redes socioeducativas?
- ¿Cuáles son las barreras, resistencias o condicionantes para trabajar en red con toda la comunidad y cuáles las potencialidades o las vías que permiten superarlas, dentro de la esfera local y su contexto?
- ¿Cómo está afectando esta coyuntura a los colectivos en riesgo de exclusión social?

Estas preguntas nos ayudarán a estructurar las entrevistas, observaciones, grupos de discusión, revisión de documentos y otras técnicas utilizadas, pues en ellas están los elementos clave o los descriptores que dan forma a esta investigación.

A través de la **primera pregunta** trataremos de identificar, revisar, sistematizar y analizar qué son las redes socioeducativas, cómo están actuando en el ámbito educativo y en el plano local. Para ello utilizaremos la revisión bibliográfica a través de fuentes primarias, secundarias y fuente empírica ya que pertenecemos a la red socioeducativa, objeto de estudio. Nuestra experiencia nos ha permitido acercarnos a la respuesta de esta primera pregunta y ayudarnos a describir en profundidad la realidad social.

La **segunda pregunta** de investigación constituye una importante labor de análisis, cuya respuesta estará apoyada principalmente en fuentes empíricas aunque también en fuentes documentales. El objetivo es poder extraer de este análisis, las dimensiones que nos proporcionen el estado de la cuestión, desde un punto de vista científico. La investigación en todo momento ha buscado la vinculación con el movimiento social, para intentar incidir desde las Ciencias Sociales en la estructura y cambiarla. El Concepto lo traemos de la Teoría de la Estructuración de A. Giddens. Las estructuras no surgen de la nada, sino que somos los sujetos quienes en nuestras relaciones creamos, reproducimos y transformamos las estructuras. Con esta teoría Giddens indica cómo las personas individualmente y las colectividades, tenemos la capacidad de incidir en las estructuras y cambiarlas. Esta es una característica fundamental de la concepción dual de la sociedad que tiene importantes implicaciones en la concepción de la educación y el aprendizaje. Las barreras o resistencias son todas aquellas dimensiones que impiden el trabajo en red en la comunidad objeto de estudio. Así mismo, las potencialidades o vías son todas aquellas dimensiones que están contribuyendo a superar esta situación y que contribuyen a que la comunidad escolar trabaje en red.

La **tercera y última pregunta** se basa en nuestro trabajo, a través de la Fundación Balía, cuya misión es favorecer la inclusión de menores en situación de desventaja, así como las conclusiones que hemos podido alcanzar, a través de las diferentes técnicas de investigación aplicadas a la población.

De las preguntas aquí formuladas podemos extraer el tema o los temas sobre los que versa esta investigación. Antes, nos parece pertinente mostrar cómo ha sido su evolución ya que todos estos elementos forman parte del carácter etnográfico, abierto y flexible que ha definido su proceso. Para ello, partiremos de la clasificación ofrecida por Stake (1995):

Como no existe una experiencia previa con el caso, estas preguntas serán temas éticos que el investigador aporta desde el exterior. Los temas éticos son los temas del investigador, en algunos casos los temas de una comunidad investigadora más amplia, colegas o autores. Como ya hemos observado, es posible que las declaraciones temáticas no encajen bien con la circunstancia y requieran una nueva formulación. Los temas evolucionan y surgen los temas émicos. Son los temas de los actores, de las personas que pertenecen al caso. Surgen desde dentro. Los etnógrafos tradicionalmente han mostrado satisfacción por el desarrollo de los temas émicos, y han partido de

lo convencional para delimitar lo importante, y en última estancia relacionar los temas émicos con los temas éticos de su disciplina (p. 29).

Tal como se supone, estas líneas muestran como se han ido forjando los temas, ordenándose por el conjunto de interacciones con los actores sociales y cruzándose por tanto con la idea primera de la investigación. La evolución no es fruto sino de la lectura del mundo, de la vida con las personas y de un profundo esfuerzo por ir reconsiderando los temas. El investigador de casos Peshkin dijo en 1985:

Me gusta seguir la evolución de la investigación dándole un nuevo título cada mes, más o menos. Descubrió que este sistema le era útil en la fase final de redacción, como recordatorio de lo que ocupaba su pensamiento en los diferentes momentos de su trabajo (p. 30).

Algo similar ha sido nuestro proceso al formular los temas, las preguntas e incluso el título del proyecto pues efectivamente, a nosotros también nos ha sido de gran utilidad para la fase final de redacción. Las palabras, los conceptos que sustentan esta investigación, han estado por tanto en constante movimiento, justificando así el desplazamiento del mensaje entre emisores y receptores.

En la figura que exponemos a continuación hemos precisado las diferentes variables que componen el estudio, el campo y el alcance de la propuesta en esta investigación. Este campo acotado no es sino fruto de la interacción, permitiéndonos reconocer el espacio en el que pretendemos movernos:

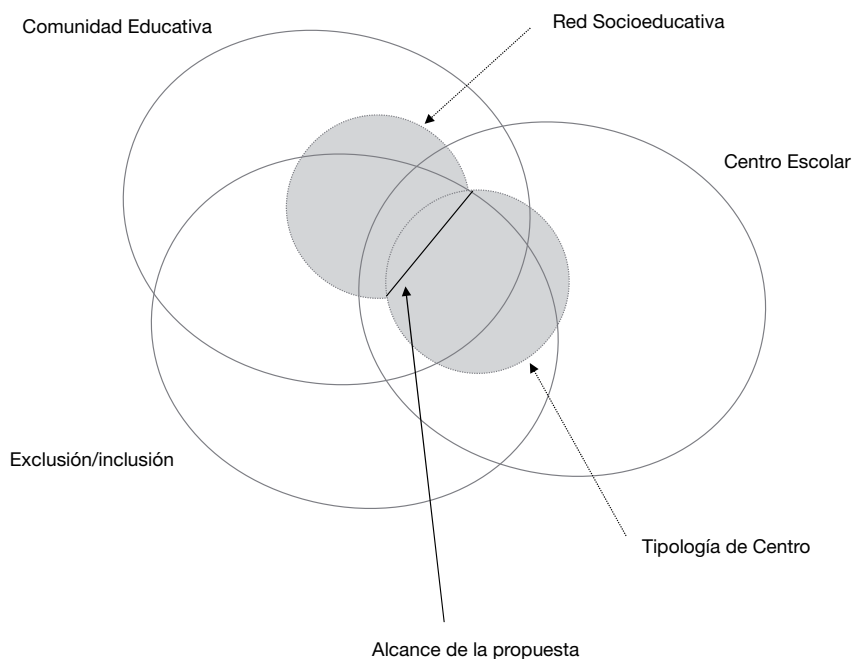


Figura 17: Alcance de la propuesta y ámbitos de estudio. Fuente: Elaboración propia.

5. Objetivos de investigación

La investigación contempla diferentes objetivos secuenciales relacionados con las preguntas de investigación. La formulación de objetivos involucra conceptos y proposiciones que antes hemos tratado en el marco teórico. Tanto los conceptos, enfoques, o proposiciones que hemos utilizado para elaborar este apartado, pretenden ser lógicos, internamente coherentes y teóricamente compatibles con el encuadre general.

Así pues, de acuerdo con el planteamiento del problema y con la revisión de la literatura, esta investigación pretende definir un marco descriptivo para estudiar qué es una red socioeducativa, cómo actúa, cuáles son sus dimensiones y los sujetos que la componen y, en segundo lugar, identificar que barreras/debilidades y que vías/potencialidades está encontrando en su relación con la organización escolar para trabajar como red socioeducativa. De tal manera, recogeremos las actividades, creencias y puntos de vista de los participantes en un determinado escenario educativo ya que estos datos determinados nos proporcionarán las claves de cómo este proceso ocurre naturalmente.

Los resultados de dicho proceso serán examinados dentro del fenómeno global. A este respecto el objetivo general de la investigación es el siguiente:

Conocer qué es una red socioeducativa, cómo actúa, cuáles son sus dimensiones, estrategias y mecanismos y los sujetos que la componen.

A su vez se buscan otros dos objetivos específicos:

1. Identificar qué barreras/debilidades y que vías/potencialidades está encontrando en su relación con la organización escolar para trabajar como *red socioeducativa*.
2. Comprender cómo está coyuntura afecta a los colectivos en riesgo de exclusión social, desde la propia voz de las personas en riesgo de exclusión social, identificando las dimensiones transformadoras y exclusoras.

El cuadro que ofrecemos a continuación nos sintetiza la relación existente entre objetivos, preguntas, y variables dentro de la investigación. Se ha pretendido que estos elementos sean coherentes con el marco teórico y con la revisión documental, a la vez sustentan la visión de la investigadora y las interpretaciones de las personas participantes, además de tener presente el posible impacto social de los resultados:

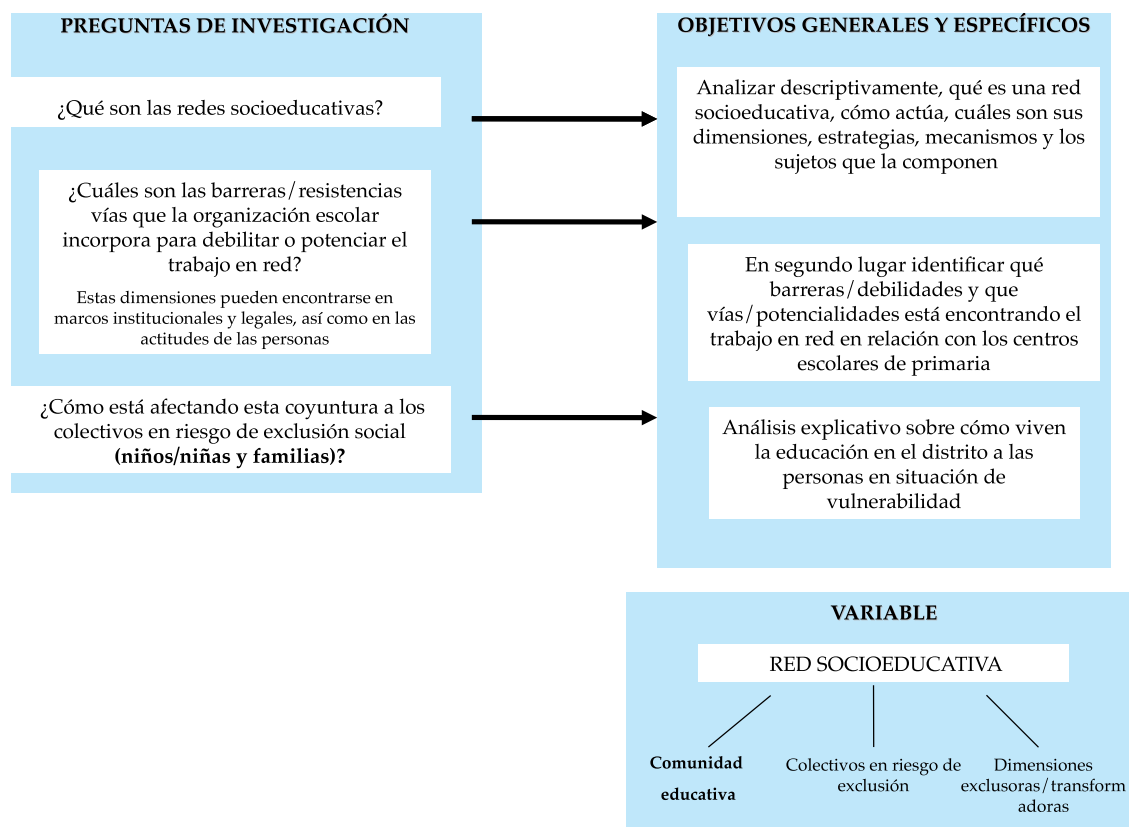


Figura 18: Relación entre preguntas objetivos, hipótesis y variables. Fuente: elaboración propia.

Pondremos por tanto el acento en la interacción entre variables situadas en un contexto natural, es decir no manipulado, en el que la credibilidad se establecerá mediante la identificación y examen sistemático de todos los factores causales o de consecuencia. De tal modo nuestro estudio coincide claramente con lo afirmado por los etnógrafos Goetz y Le-Compte (1988), sin que éste haya sido un fin explícito en la formulación de los objetivos:

El trabajo etnográfico incluye estudios sobre el cambio e innovación en los sistemas escolares, como el de Rogers relativo a la integración racial en las escuelas de la ciudad de Nueva York (1968) o los trabajos de Metz acerca del poder y control en las escuelas integradas (1978) (p. 42).

En síntesis, lo que esta investigación pretende es aportar un enfoque original y bien definido sobre uno de los problemas y procesos que afronta la escuela en la actualidad; en esencia, se trata de construir una mirada interdisciplinar emergente sobre uno de los puntos a reforzar dentro del sistema educativo.

Por último queremos mostrar, en un pequeño gráfico y a modo de síntesis, cómo los objetivos han ido evolucionando, desde el inicio de la investigación hasta el momento. Como suele ocurrir en trabajos de este calado y naturaleza epistemológica, tanto por la metodología abierta y flexible, procedente del enfoque etnográfico, como por la orientación comunicativa que se le ha otorgado durante todo el proceso de investigación, nos hemos visto obligados a reformular los objetivos. Consideramos su explicación, un

recurso más para dotar a la investigación etnográfica de rigor, como afirman Goetz y LeCompte (1988):

Por otra parte, es frecuente que los etnógrafos desarrollen o redefinan dichos fines a medida que la investigación progresa; en estos casos, deberán explicitarse los fines a priori y a posteriori, especificándose el cómo y el por qué de las modificaciones realizadas (p. 64).

Los motivos principales que nos han llevado a reformular los objetivos según iba avanzando la investigación han estado influidos por una serie de consideraciones que es conveniente explicitar aunque sea brevemente:

- La participación de las personas en la investigación ha sido un elemento esencial; el diálogo con ellas mantenido nos ha obligado a replantear los objetivos para que estos se ajustarán más a la realidad social.
- Desde una perspectiva etnográfica, el objeto se centra en descubrir lo que en el escenario acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos. Según íbamos indagando en el campo de trabajo, los objetivos de la investigación partían menos del sujeto investigador y más de los conflictos, circunstancias e interacciones que observábamos.
- La revisión bibliográfica nos ayudaba a comprobar que material científico había publicado sobre la cuestión aquí planteada y a tomar conciencia de en que punto encontrábamos lagunas sobre el conocimiento del tema y en que puntos debíamos centrar los objetivos de la investigación.



Figura 19: Mapa Distrito de Tetuán. Fuente: Plataforma de Desarrollo Comunitario.

bamos lagunas sobre el conocimiento del tema y en que puntos debíamos centrar los objetivos de la investigación.

Como se puede apreciar (ANEXO 1.1) la evolución de los objetivos nos muestra cómo los conceptos se han ido matizando y de qué modo se ha simplificado su formulación a medida que avanzaba nuestro conocimiento del campo. Así pues sincrónicamente se han ido dejando algunos conceptos tales como: *Comunidades de Aprendizaje* al valorar que no conectaba íntegramente con la práctica de los agentes educativos y de la comunidad en general y sí con los intereses de la investigadora. Esta evolución en la formulación de los objetivos es por tanto, producto de las interacciones entre investigadora y comunidad educativa, ajustando la producción de conocimiento no sólo a las pretensiones del sujeto investigador sino a los de las personas del contexto objeto de estudio.

REVISIÓN OBJETIVOS. 2008-2010											
OBJETIVOS	EVOLUCIÓN	2008		2009		2010					
		Jul-Sep	Oct-Dic	Ene-Mar	Abr-Jun	Jul-Sep	Oct-Dic	Ene-Mar	Abr-Jun	Jul-Sep	Oct-Dic
Obj. 1º	1. Identificar, revisar, sistematizar y describir una comunidad educativa, a través de la Comisión de Educación dentro del marco teórico explicativo de las Comunidades de Aprendizaje.										
	2. Observar si la Comisión de Educación, está introduciendo, con su práctica, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje.										
Obj. 2º	1. Seleccionar, identificar, revisar, sistematizar y analizar tres contextos escolares de la Comunidad de Madrid que presenten mayor índice de riesgo de exclusión social pero en los que hay una red social operando en la Comunidad.										
	2. Evaluar cómo la educación y la formación, en interacción con el área de desarrollo comunitario pueden superar las desigualdades sociales, la vulnerabilidad y la exclusión social y como fortalecen la cohesión social.										
Obj. 3º	3. Indicadores										
	1. Identificar, localizar y describir las estrategias que están llevando a cabo las Redes Socioeducativas en el ámbito local relacionándolas con su contexto y con los diversos niveles de participación de los ciudadanos 2										
Obj. 4º	2. Indicadores										
	3. Identificar acciones o procesos nos llevan a mayor cohesión social e inclusión y cuáles siguen manteniendo la vulnerabilidad										
Obj. 4º	1. Qué es una Red Socioeducativa										
	2. Identificar qué barreras/debilidades y que vías/potencialidades										
Obj. 4º	3. Análisis explicativo sobre cómo está coyuntura afecta a los										
	1. Revisión de objetivos. Fuente: elaboración propia.										

Tabla 1. Revisión de objetivos. Fuente: elaboración propia.

6. Contexto de trabajo. Un punto de partida

Una comunidad educativa se constituye como una serie de dinámicas de construcción conjunta que se producen en un escenario concreto. Esta investigación parte de una comunidad educativa concreta, situada en un territorio concreto. Debemos tener en cuenta, según Martín (2009):

El territorio no es sólo el espacio físico donde vive una población y se ofrecen servicios. Es, fundamentalmente, un lugar antropológico y simbólico donde se construyen las dinámicas sociales, se producen las interacciones entre personas, emergen las dificultades y a la vez se crean las respuestas a estas dificultades a partir de las posibilidades reales de los agentes que afrontan esas problemáticas (ya sea mediante soportes formales o informales, estructurados o no estructurados) (p. 6).

A través de normas y soportes formales o informales, genera un concepto de totalidad, un mundo simbólico concreto que determina el tipo de interacciones y relaciones. Así pues, el situarnos en una comunidad educativa, supone el situarnos en un punto de encuentro entre sensibilidades puestas de manifiesto en una esfera local concreta. El objeto de estudio de esta investigación, es constatar, definir y fotografiar esa comunidad educativa, por lo que de especial tiene para el ámbito educativo y así se nos reveló en el momento de acceso al campo en el año 2009. A continuación identificaremos los principales elementos que nos encontramos en aquel momento y que nos dieron pie a tomar este contexto como eje de nuestra investigación. Para ello, contrastaremos nuestras opiniones con la investigación llevada a cabo por la Comunidad de Madrid: “Convivencia, in-



Figura 20: Vista aérea del distrito de Tetuán.

Fuente: esmadrid (2008).

migración y conflictos: tres distritos madrileños desde las voces de los líderes de opinión”, centrándonos en la publicación que corresponde al Distrito de Tetuán, dedicado a las transformaciones sociales y urbanas. Así pues, en primer lugar presentaremos un esbozo general de la historia del distrito y analizaremos sus principales características sociodemográficas. Nos centraremos en comprender las diversas estructuras sociales y culturales que conviven en los espacios locales y los elementos más representativos en los que confluye el panorama social. Lo que se pretende es que el lector o la lectora conozcan el territorio en el que situamos la investigación y entienda las razones y motivaciones para situarnos en este espacio determinado. Tres han sido las razones que hacen del distrito de Tetuán el laboratorio idóneo para nuestra investigación:

- Diferenciación urbanística como consecuencia de una composición social heterogénea.
- Importancia de juventud inmigrante menor de 16 años como revitalización de los centros educativos.
- Abundante muestra de tejido asociativo. Presencia de una Plataforma de Desarrollo Comunitario.

Las razones señaladas son por tanto, las que nos han llevado a plantear un conjunto de reflexiones que alumbren un conocimiento renovado sobre el modo de entender la comunidad educativa y en concreto, la *Red Socioeducativa*. En coherencia con lo anterior, nos hemos exigido en este apartado, la descripción de algunos elementos que permitan ilustrar las características citadas.

En primer lugar, contextualizaremos nuestro marco de acción en un espacio: El distrito de Tetuán se localiza al noroeste del municipio de Madrid. Se divide administrativamente en seis barrios: Bellas Vistas, Berruguete, Valdeacederas, Almenara, Cuatro Caminos y Castillejos. El distrito está atravesado por un eje de importancia capital en su configuración, la calle de Bravo Murillo que, partiendo de la glorieta de Cuatro Caminos llega hasta la Plaza de Castilla, constituyéndose como eje central y comercial del distrito. (p. 4):

La experiencia que presentamos en esta tesis, se enmarca por tanto en este territorio, con una población, según el padrón de 145.940 personas, concentradas especialmente entre los barrios de Cuatro Caminos y Bellas Vistas. El nivel socioeconómico de las personas que habitan el Distrito de Tetuán se determina como medio bajo, si bien esta característica se contrapone con las zonas de AZCA y Castillejos. El distrito de Tetuán presenta una estructura urbana densa. Reúne una estructura mixta, con barrios muy diferentes tipológica y morfológicamente. Se puede considerar por lo tanto que la estructura urbana de este distrito como heterogénea, donde conviven las grandes torres de oficina (AZCA), con otras de vivienda muy modesta como encontramos en la Ventilla o Valdeacederas:

Esta diferenciación urbanística se traduce en una diferenciación social muy evidente: los estilos de vida, la población que habita cada una de las zonas, sus demandas o el uso de las instalaciones públicas son ciertamente diferentes. Sin embargo, los distintos planes urbanísticos contemporáneos han comenzado a cambiar, cierto es que progresivamente, la fisonomía del distrito, introduciendo en su mapa nuevas zonas rehabilitadas que han acogido una clase media de reciente llegada. Las viejas diferencias entre los dos lados de Bravo Murillo empiezan a diluirse poco a poco: la sustitución de la infravivienda con planes de renovación de barrios enteros, como la Ventilla y en menor medida Valdeacederas, la construcción de nuevas viviendas libres en sustitución de las casas bajas en casi todas las áreas del distrito, la apertura de nuevos viales de comunicación como la avenida de Asturias, la calle del Marqués de Viana o incluso la desaparición del paso elevado de Cuatro Caminos, así como la apertura de espacios públicos en las zonas de urbanismo más antiguo, como es la plaza de la Remonta, con vocación de “plaza mayor” del distrito, son ejemplos significativos que acompañan al aumento y mejora de los servicios existentes (p. 212).

En consecuencia, estos desequilibrios urbanos dan lugar a que nos encontremos con

una composición heterogénea y plural, correspondiéndose con los espacios que constituyen el distrito. Así pues, los procesos sociodemográficos tienen una incidencia en la configuración social de la zona que a su vez tendrá consecuencias en el clima de convivencia y en los procesos de exclusión e inclusión:

En la actualidad, los barrios de Bellas Vistas, Berruguete y Valdeacederas presentan una estructura más antigua, con viviendas de menor altura y sistema viario menos desarrollado. En cambio, en el lado este de Bravo Murillo, los barrios de Cuatro Caminos y Castillejos presentan una estructura con viarios más desarrollados y una vivienda más moderna, con gran importancia del sector terciario en torno a AZCA. Esta zona comercial y financiera, urbanizada y moderna, con una población de nivel socioeconómico medio—alto contrasta así con el “Pequeño Caribe” —un conjunto de calles en la zona más cercana a Cuatro Caminos, al oeste de Bravo Murillo—, donde perduran los pequeños comercios, formas de vivienda que podrían calificarse de “chabolismo vertical”, inmuebles de deficiente construcción, casas bajas, corralas, caos urbanístico y ausencia de parques (p. 212).

La transformación de este espacio ha sido paulatina y social, es decir, prácticamente invisible durante el proceso y manifiesta finalmente de forma muy visible en determinados espacios. Sin embargo, hoy ya podemos constatar que la presencia de comunidades inmigrantes en el distrito de Tetuán es ya una realidad y que conlleva una reapropiación y resignificación de los espacios. Así pues, la presencia de población extranjera ha pasado a representar el 2,8% de la población en 1996 a un 21,98% en 2007. Tetuán se configura así como el segundo distrito de la capital con mayor número relativo de población de nacionalidad distinta a la española:

ÁMBITO	MADRID	TETUÁN
Extranjeros (nº)	550.804	34.215
(% sobre la población empadronada).	17,04 %	21,98 %

Tabla 18: Datos básicos sobre población extranjera en el distrito de Tetuán. Fuente: Padrón Municipal (2010).

Pero esta concentración de personas inmigrantes lleva además otro componente añadido: las diversas procedencias de cada una de las personas es muy destacada, lo cual da lugar a la presencia de múltiples comunidades que se relacionan entre sí de un modo peculiar. Esta cualidad específica se ha denominado *patchwork*. Pero antes de definir qué es el concepto *patchwork*, veamos la presencia cuantitativa de las distintas poblaciones en el distrito:

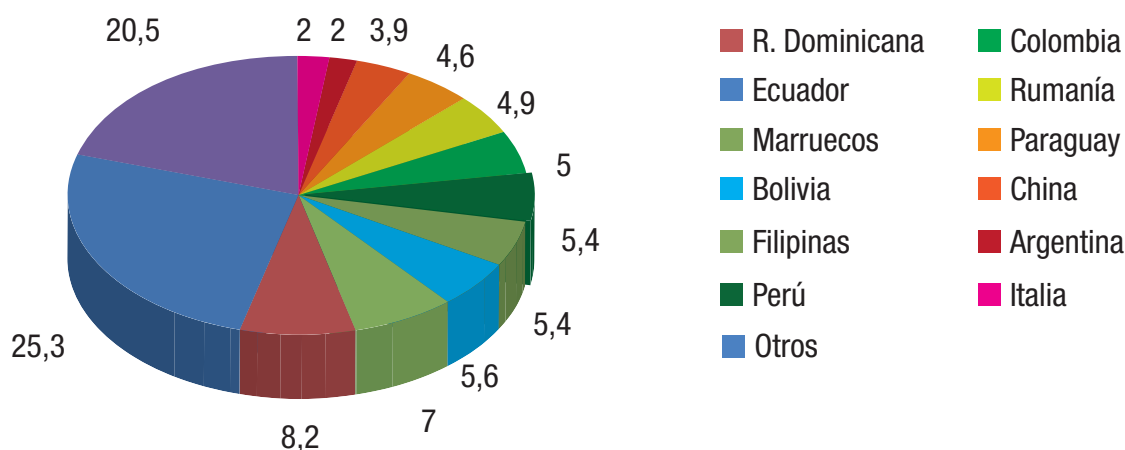


Figura 21: Principales nacionalidades en el distrito de Tetuán. Fuente: Padrón Municipal. (2010).

Esta población ha modificado el paisaje y ha tenido una fuerte repercusión en la actuación de y planificación tanto de servicios sociales, como de las asociaciones del distrito. Es lo que se define como espacio patchwork, espacio reapropiado por personas inmigrantes donde es visible la presencia de miembros de más de una comunidad, siempre y cuando esta presencia, como es el caso, implique la construcción de nuevas relaciones sociales. Como ejemplo para ilustrar este concepto, Chulilla y Azagra (2005) se traslada al barrio de Lavapiés:

Lavapiés constituye un buen ejemplo de espacio patchwork: gracias a las actividades, presencia e interacción constante entre miembros de diferentes comunidades, se ha recreado el espacio y se han generado unas formas de relación difícilmente concebibles hace escasos 15 años, tanto entre diferentes comunidades inmigrantes como entre comunidades de inmigrantes y comunidades de acogida (p. 66)

Si bien el porcentaje de población extranjera en Tetuán es del 21,9%, éste se distribuye de manera muy desigual por sus diferentes barrios. “Cada barrio cuenta con un porcentaje de población inmigrante muy diferente, siendo Bellas Vistas el que más extranjeros acoge, casi un 30%, en oposición a Almenara, con menos de la mitad (15%). La problemática difiere pues radicalmente en uno u otro caso” (p. 220). A continuación, con este recorte del periódico La Razón, ilustramos a continuación, lo que venimos argumentando:

[...] La vida pasa a ritmo caribeño a la vuelta de la esquina de Bravo Murillo. Es casi mediodía, pero curiosamente la actividad empieza a apagarse y, a medida que te adentras por Almansa, los relojes de la decena de locutorios y de la también decena de negocios de envío de dinero recuerdan que en la República Dominicana son más de las ocho. “Hermano, somos un barrio que vive la tarde como la noche. Aunque estamos a miles de kilómetros de nuestra tierra es imposible acostumbrarte al horario español”, cuenta William, vecino de Almansa. Bolivianos, peruanos, dominicanos y ecuatorianos en mayor proporción conviven, o eso se intenta, con una población autóctona, sobre todo de avanzada edad, que no siempre los ve con buenos ojos. El ideal de integración y mezcla de culturas en esta zona de Tetuán, donde la balanza de la población pesa más en el lado

inmigrante, aún queda bastante lejos. Y es que el barrio muestra las dos caras de la moneda, la cara amable de día y la cruz de noche [...] (El “pequeño Caribe”, un gueto dominicano en pleno Tetuán. La Razón, 15 de octubre de 2006).

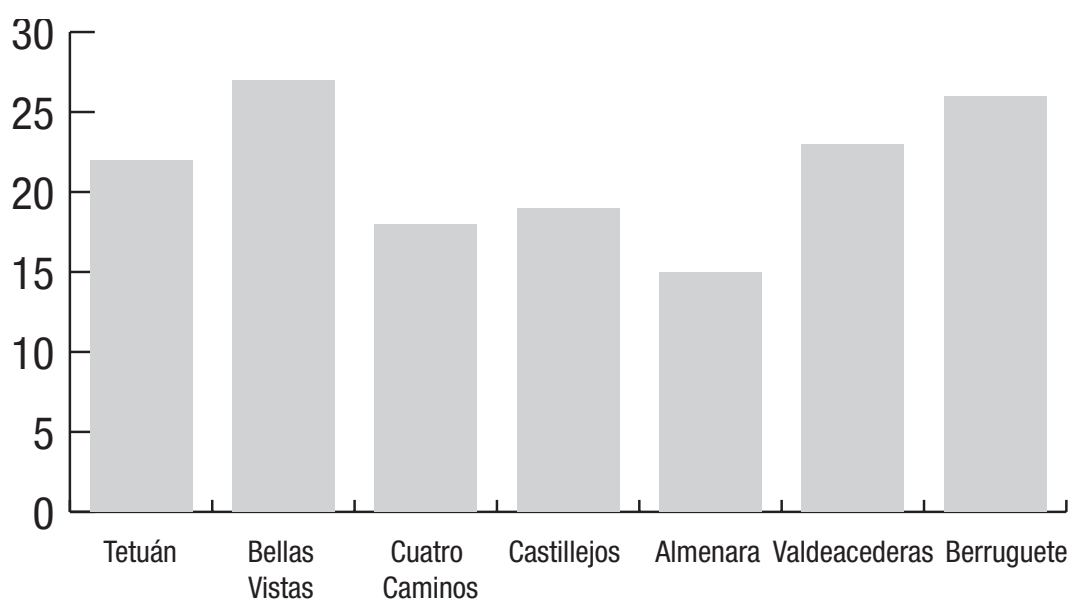


Figura 22: Porcentaje de personas extranjeras sobre el total de la población. Fuente: Padrón Municipal. (2007).

Así pues, en el distrito de Tetuán podemos constatar la existencia de espacios *patchwork*, en la que los espacios ha sido definidos por los individuos con su acción y percepción pero cabe hablar de un espacio *patchwork* desequilibrado, ya que algunos espacios no son compartidos por otras comunidades.

Como hemos citado anteriormente, otra característica importante de Tetuán es la llegada de población en edad escolar que está suponiendo la revitalización de los centros educativos y el cambio en las formas de vida del distrito debido a la creciente presencia de jóvenes en barrios envejecidos. El porcentaje de población extranjera en edad escolar (el 24,52%) sobre el total de población menor de 16 años en Tetuán está muy por encima de la media de la ciudad de Madrid, que representa un 16,70%. “Esto tiene importantes consecuencias no sólo para el sistema educativo sino también para el desarrollo de nuevas sociabilidades. Esta cuestión será desarrollada específicamente al presentar los discursos de nuestros interlocutores sobre los centros escolares” (p. 222).

ÁMBITO	MADRID	TETUÁN
Menores de 16 años	72.186	4.378
Menores de 16 años (% sobre la población empadronada).	17,04 %	21,98 %

Tabla 19: Población menor de 16 años. Fuente: Padrón Municipal. (2007).

La creación de “escuelas-gueto” empieza a aparecer como una realidad para muchos centros de Tetuán en los que los porcentajes de población extranjera escolarizada supera en más de una ocasión el 80% del total de alumnos. Los efectos perversos de esta con-

centración han empezado a ser estudiados por los expertos que apuntan a muchos futuros desajustes, pero que pueden ser resumidos aquí en dos puntos fundamentales: en primer lugar, las concentraciones en los centros educativos pueden resultar perjudiciales para el rendimiento escolar de sus alumnos. “En segundo lugar, una distribución más equitativa mejoraría la convivencia y la sociabilidad de los jóvenes, ayudando a reducir el racismo y las divisiones étnicas” (p. 259).

Esta segregación escolar engendra, como acabamos de ver, un importante desfase curricular en los alumnos extranjeros. En efecto, la incorporación constante de nuevos alumnos durante el curso escolar con desconocimiento del castellano, el bajo nivel de comprensión, un desfase curricular superior a dos años o la ausencia de escolarización previa son algunos de los problemas con los que se enfrentan los profesionales de la educación, que no encuentran medios suficientes para hacerles frente: La educación compensatoria intenta dar respuesta a este desfase curricular pero, ¿qué ocurre cuando esto deja de ser la particularidad de un grupo reducido de alumnos y se refiere a la generalidad de la clase?

Por otro lado, en Tetuán existe una abundante muestra de tejido asociativo, hasta el punto de constituir uno de sus rasgos distintivos. Dichas organizaciones se convierten en las representantes de los intereses de los ciudadanos que ejercen una función de mediación entre las instituciones y aquéllos. Al tiempo que muta el distrito, se transforman las principales motivaciones de la acción colectiva, cambian las formas de movilización y organización y entran en escena nuevos actores sociales, que incitan a la renovación de las formas de participación e intervención social. De esta forma, aunque algunas asociaciones de hoy son herederas del movimiento asociativo de décadas anteriores, en conjunto tienden a presentar un aire de familia distinto. “Se pueden distinguir, al menos, dos tipos de redes asociativas que responden en parte a la evolución sociodemográfica que hemos señalado anteriormente y que encuentran reflejo en las diferentes demandas de una población cada vez más heterogénea” (p. 237).

Aparece en escena un tejido asociativo de creación mucho más reciente en el distrito, ligado a la población llegada, particularmente inmigrantes y jóvenes. En efecto, como hemos podido observar, se han ido instalando en el distrito “nuevos vecinos” que responden a un perfil muy diferente del de la población tradicional de Tetuán. Inmigrantes y una nueva clase media han irrumpido en la vida del barrio y todo ello ha dado lugar a nuevas formas de asociacionismo y de participación ciudadana. Estas nuevas asociaciones representan, por un lado, a grupos sociales de perfiles mucho más restringidos y orientan así sus actividades a mujeres, a jóvenes, a inmigrantes en general o incluso a inmigrantes de colectivos determinados. “Da la impresión de que los intereses generales de los vecinos han dado paso a intereses particulares de determinados colectivos que son reconocidos como tales. Por lo general, estas asociaciones se encuentran mucho más institucionalizadas y cuentan a menudo con el apoyo económico de las instituciones públicas” (p. 241).

Por todas estas razones, Tetuán se ha convertido así en nuestro principal escenario, aunque en ocasiones hemos acudido a otros espacios de Madrid para contrastar o comparar algunos datos.

7. Consideraciones metodológicas. Instrumento de Investigación

La estrategia metodológica se refiere a modelos o patrones de procedimiento en los que ha quedado plasmado el uso específico del investigador. En este apartado y tras haber definido los objetivos e hipótesis de investigación, vamos a explicitar cuáles han sido aquellos aspectos que se han elegido como el camino más efectivo y coherente para alcanzar los resultados pretendidos.

Aquí vamos hacer alusión a todas las elecciones, herramientas y conjunto de procesos cuya relación refleja la metodología seguida. Se debe primar, como afirma Sabirón (2002), la pertenencia de los instrumentos al caso estudiado, frente a otras condiciones técnicas:

El contenido, la elaboración o el formato de presentación, de todo instrumento está supeditado al caso, objeto de estudio: formulación tan sencilla como difícil de aplicar. Si se trata de instrumentos del tipo observación participante o entrevistas, los guiones correspondientes y sucesivos son, obviamente, resultado del enfoque y de las respuestas que se buscan u que justifican la investigación, pero como importa la perspectiva del actor, en las fases descriptivas e interpretativa de una investigación etnográfica el instrumento se subordina a la evolución de esta perspectiva: en este supuesto del diseño, la subordinación es relativamente sencilla e importan más características personales del investigador que directrices teóricas (p. 55).

Los elementos metodológicos corresponden a diversos instrumentos de investigación clasificados en las siguientes cinco categorías (Myers, 1997):

- Paradigma de investigación, donde se expone la perspectiva o visión global del trabajo seguido.
- Tipo de dato, para indicar el tipo de datos empleados.
- Método de investigación, para indicar la perspectiva de proceso aplicado.
- Técnica de captura de datos, para indicar las técnicas, procedimientos y herramientas empleadas en la observación y recogida de datos.
- Modo de análisis, para exponer la perspectiva de tratamiento de datos que se siguió.
- Rol del investigador o la investigadora.



Figura 23: Instrumento de investigación según Myers. Fuente: elaboración propia.

Atenderemos a continuación a explicar detenidamente cada uno de los vértices que constituyen el instrumento de investigación de este estudio.

7.1 Enfoque

Antes de aclarar, explicar y concretar el enfoque o modelo que ha orientado esta investigación, queremos recoger en este apartado, algunos puntos a tener en cuenta sobre el concepto paradigma, su evolución y su actual aplicación en el campo de las Ciencias Sociales y en educación. Queremos de esta manera, abogar por el diálogo entre modelos, entre enfoques o entre comunidades de investigación, en lugar de situar nuestra investigación en alguno de los grandes paradigmas.

Así pues, para entender el concepto, partimos de la aproximación que realiza González (2009), cuando afirma lo siguiente:

*El término paradigma deriva directamente de la lengua griega (en griego *paradiegma*), lo podemos traducir como “ejemplo que sirve norma”. En el mundo de las ideas, prototipo del mundo sensible en que vivimos; en el mundo de la praxis; conjunto de formas que sirven modelos de diversos tipos que fundan y defienden su sistema material. Los paradigmas son también aquellos principios que asocian o disocian las nociones fundamentales que rigen y controlan todo el discurso teórico que transforma la realidad. Una modificación en el paradigma significa una modificación de la realidad. Por ejemplo el paso del modelo gravitatorio de Tolomeo (el sol gira alrededor de la tierra), al paradigma Galileano (la tierra gira alrededor del sol), produce consecuencias trascendentes en la propia visión del mundo. Otro ejemplo: del modelo escolástico al modelo de Descartes ya hay un salto cualitativo importante (p. 56).*

Siguiendo esta explicación, efectivamente, los paradigmas son una forma de mirar, de ver y de hacer dentro del ámbito científico, y nos pueden servir como andamiaje, como modelo y como guía a la hora de emprender la investigación. Sin embargo, también cabe señalar la distancia que se intenta marcar entre ellos, sin reconocer o valorar la posibilidad de integración de unos en otros. Continuando con la definición, recogemos también las palabras de Kuhn (Zapata, 2005) sobre el término:

...el paradigma vendría a ser una estructura coherente constituida por una red de conceptos a través de los cuales ven su campo los científicos, una red de creencias teóricas y metodológicas entrelazadas que permiten la selección, evaluación y crítica de temas, problemas y métodos, y una red de compromisos entre los miembros de una comunidad científica, todo lo cual implica una definición específica del campo de la ciencia correspondiente, y se expresa en una tradición orgánica de investigación científica (p. 24).

Nos interesa especialmente en esta definición aportada por Kuhn, la expresión *estructura coherente* pues nuestra selección, desde un punto de vista epistemológico, pretende

fundamentalmente ofrecer una *estructura coherente*, con lo que el sujeto investigador piensa y con la naturaleza de la realidad social, objeto de estudio.

Sin embargo, también hemos querido incluir lo que respecto al tema, advierte el profesor De la Herrán (2005) cuando manifiesta que el desconocimiento sobre el término conduce con frecuencia a un mal uso epistemológico y un abuso del mismo:

“Los paradigmas educativos ocupan un espacio sospechosamente amplio en la formación docente e investigadora, no parecen actuar como andamiajes, sino como corsés para la percepción de complejidad y el desarrollo de la creatividad investigadora docente” (p. 75).

Así pues, los paradigmas ocupan un eslabón fundamental a la hora de situarnos en el terreno científico. Y en este término, es donde radica el primer conflicto y quizás el más profundo para el investigador o la investigadora. Al referirnos al término paradigma estamos describiendo, todo un complejo de ideas interconectadas de diverso nivel y origen y que tiene como finalidad, proporcionarnos el centro y dar coherencia a nuestra investigación. Sin embargo, el alcance de los paradigmas puede limitar nuestra forma de desarrollar la investigación, la originalidad y la innovación del investigador o investigadora. En consecuencia, la elección se debe realizar tras un recorrido previo y un análisis profundo después, por los diversos enfoques o perspectivas que han dominado en el ámbito educativo pero también en la sociología contemporánea pues este trabajo tiende a ubicarse entre estas dos disciplinas

En la difícil tarea de seleccionar un modelo pertinente a la investigación, decidimos por tanto, estudiar previamente los grandes paradigmas que más han repercutido en el conocimiento educativo, y que organizamos en este apartado a la luz de diferentes autores en tres líneas principales:

- a. El paradigma cuantitativo o positivista
- b. El paradigma cualitativo o interpretativo
- c. El paradigma socio crítico o dialéctico

A la existencia de paradigmas subyace una confrontación sobre la forma de abordar el estudio científico de la realidad y que en el campo de la teoría sociológica contemporánea se nos muestra a través de diferentes enfoques que pueden clasificarse en tres perspectivas:

- **Sistémica:** ve la realidad social determinada por los sistemas y las estructuras
- **Subjetiva:** creada por las acciones de las personas y los grupos
- **Dual:** hace hincapié en ambos aspectos: sistemas y personas

Tras el consiguiente análisis, decidimos situar nuestra investigación cerca de un enfoque comunicativo, desde un punto de vista dual de la sociología, trabajado en sus estudios; por el CREA (Centre de Recerca Social i Educativa) de la Universitat de Barcelona en diferentes proyectos de investigación (Algunos de estos proyectos son los siguientes: Habilidades comunicativas y desarrollo social (1995-1998). Dirección General de Inves-

tigación Científica y Técnica; Teoría y metodología comunicativa: diálogo y transformación social (1998-1999) Acció Especial de Recerca. Comissionat d'Universitats i Recerca. Generalitat de Catalunya; Workaló: Creation of new occupational patterns for cultural minorities: the gypsy case (2001-2004) Proyecto RTD. Comission of European Communities; Brudilla Callí: Las mujeres gitanas contra la exclusión); y cuya línea principal se centra en investigar teorías y prácticas superadoras de desigualdades. Dentro de este enfoque podrían reconciliarse los diferentes paradigmas en Ciencias Sociales, pues desde este enfoque, el diálogo representa la clave para el desarrollo e integra según las necesidades de la investigación, diferentes modelos paradigmáticos.

De esta manera, el enfoque comunicativo se aproxima a la realidad desde la siguiente afirmación que nos indica, Elboj et al (2002):

Las sociedades actuales son cada vez más dialógicas. Si las industriales constituyeron el contexto material donde se desarrollaron democracias políticas, las sociedades de la información, son el contexto simbólico donde el diálogo está penetrando en las relaciones sociales, desde el ámbito más macro de la política internacional, hasta el más micro de la convivencia dentro de un domicilio (p. 20).

El diálogo se erige, por tanto, como eje vertebrador de nuestra vida, a todos los niveles y en las Ciencias Sociales, por tanto también, produciéndose lo que algunos y algunas autores y autoras han denominado “giro dialógico” de las Ciencias Sociales. Así pues, los significados que damos a la realidad social, se crean a través de la interacción y es desde esas interacciones es donde tiene lugar el conocimiento. El acto cognoscente no puede tener lugar sin el otro, como nos indica Gómez et al (2006):

“La perspectiva comunicativa crítica integra la dualidad objeto/ sujeto a través de la intersubjetividad y de la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck, Giddens y Lash, 1997/1994), teniendo la base del conocimiento en la interacción entre las personas y grupos —y en la comunicación que se establece entre ellas— a partir de pretensiones de validez y no de poder. Hay que tener en cuenta que el conocimiento se construye a través de la interacción con el entorno (Vygotsky, 1995/1993) y que no es neutro (Freire, 1970) sino resultado del diálogo entre ciencia y sociedad (p. 45).

De este modo, la perspectiva comunicativa rompe con la jerarquía interpretativa y con la dualidad en investigación social, objeto-sujeto, por un enfoque basado en relaciones más igualitarias que incorporan el diálogo como base del conocimiento científico, denominándolo: conocimiento dialógico. Por otro lado, las actuales concepciones duales: *sistema y mundo de vida, estructura y agencia humana, campo y habitus*, están poniendo el acento en que la creación de conocimiento no se puede entender sólo desde bases estructuralista y sistémicas ni desde postulado subjetivistas, constructivistas.

Oponemos por tanto, conocimiento dialógico a conocimiento monológico propio de las ciencias naturales. En éstas, el objeto de estudio no entra en diálogo con el investigador o la investigadora; en las ciencias humanas el objeto de estudio lo conforma un ser humano, con capacidad de “lenguaje y acción” y por tanto, estamos obligados a interactuar con él para entender su realidad. Creemos que las investigaciones en educación deben

realizarse en continuo contacto con la realidad, a través del sujeto investigador en interacciones con todas las personas que conforman la comunidad escolar (alumnado, familias, agentes escolares, profesorado); sólo así nuestras teorías podrán tener impacto deseado en la sociedad. Nos reconocemos en las palabras de Carr y Kemmis (1988) cuando afirman:

La ciencia educativa crítica no es una investigación sobre o acerca de la educación, sino en y para la educación. Una teoría social crítica surge de los problemas de la vida cotidiana y se construye con la mira siempre puesta en como solucionarlos (p. 168).

Por su parte, debemos reconocer el trabajo de Paulo Freire ya que en sus lecturas y en el método seguido por él, tanto como por educador, político, sociólogo y filósofo, recoge ya en su obra “Pedagogía del Oprimido”, muchas de estas ideas y así lo expresa:

.....
Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo e imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra... La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena que se transforme en bancario o en una prédica en el desierto (p. 117).
.....

.....
Esta es la razón por la cual no se trata de tener a los hombres en el objeto de investigación, cuyo sujeto sería el investigador, realmente, no son los hombres como si fuesen piezas anatómicas, sino su pensamiento—lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores (p. 117).
.....

Creador del término “educación bancaria”, pensamos que Freire debe seguir siendo leído y analizado, pues recoge elementos, ideas—fuerza que se constituyen descriptores imprescindibles para nuestras prácticas actuales como educadores:

.....
En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgaban sabios a los que juzgan ignorante... la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (p. 77).

Esto que parece superado, no lo es en tanto en cuanto nuestros y nuestras educadores y educadoras no ponen el diálogo y la comunicación, en medio de la producción de conocimiento y saber. Esta visión “bancaria” de la educación, la podemos trasladar al ámbito de la investigación, siendo el sujeto investigador el eje principal de la investigación y convirtiéndose pues la educación y nosotros añadimos la investigación en, como decía Freire, un acto de *depositar*, en las que unos *depositan* y otros son los *depositarios*.

Por otro lado, esta investigación, en gran parte, se va a detener en cómo nuestras prácticas afectan a los colectivos en riesgo de exclusión social y, por tanto, en situación de desventaja frente al resto de la sociedad. Sin embargo, antes de iniciar el camino para investigar (la metodología) se nos planteaban una serie de dudas a cerca de cómo trabajar e investigar con los colectivos, evitando que nuestra propia práctica reprodujera la situación de exclusión social en la que ya se encuentran. Desde los postulados que nos plantea

el enfoque comunicativo, éste se ajusta a las pretensiones de esta investigación y al modo en el queremos trabajar con las personas. Recogemos aquí, desde que elementos debemos interpretar la realidad, siguiendo el esquema ofrecido por Gómez, et al (2006):

- Universalidad de lenguaje y acción: Cualquier persona tiene capacidad para comunicarse e interactuar con otras, ya que el lenguaje y la acción son capacidades inherentes, y por lo tanto, atributos universales (Habermas, 1978/1981)
- Las personas como agentes sociales transformadores: El paradigma comunicativo se distancia de las teorías que se fundan en incapacidades y déficit, y se centra en aquellas que se basan en el desarrollo de capacidades y potencialidades que reconocen a las personas como agentes sociales de sus vidas y contextos.
- Racionalidad comunicativa: Asume que la racionalidad comunicativa es la base universal de tales competencias y del diálogo igualitario. Mientras la racionalidad instrumental lleva a utilizar el lenguaje como un medio para conseguir determinados fines, la comunicativa usa el lenguaje como medio de diálogo y de entendimiento (Habermas, 1987/1981)
- Sentido común: Para conocer por qué se produce una acción hay que tener en cuenta el sentido común de las personas (Schütz, 1993/1932). El sentido subjetivo depende de la experiencia de la vida y de la conciencia de las personas, y normalmente se forma dentro del propio contexto cultural. De ahí que se haga tanto hincapié en la importancia capital del contexto donde se producen las interacciones y se genera el conocimiento.
- Sin jerarquía interpretativa: los presupuestos interpretativos de las personas investigadas pueden tener solidez como los del equipo investigador, de forma que éste no tiene por qué otorgarse el papel de intérprete científico: los individuos y las sociedades tienen capacidad para interpretar y comprender el mundo social. Por ello, es clave la comprensión detallada que proporciona el contacto directo, escuchando y recogiendo las opiniones y los relatos de las personas participantes e interpretando con ellas sus propios contextos.
- Igual nivel epistemológico: como continuación natural del postulado anterior, el enfoque comunicativo o crítico elimina el desnivel epistemológico en la investigación social (Habermas, 1987/1981), ya que las personas investigadoras y las investigadas se sitúan en el mismo nivel, tanto en el proceso de la investigación como en la interpretación de las acciones.
- Conocimiento dialógico: la perspectiva comunicativa integra la dualidad objeto/sujeto a través de la intersubjetividad y de la capacidad de reflexión y autorreflexión (Beck, Giddens y Lash, 1997/1994).

En consecuencia con los postulados descritos, durante toda la investigación se ha realizado un esfuerzo por aproximarnos a estas indicaciones, llevarlos a la práctica y autorreflexionar de los propios efectos que tienen nuestros actos como sujeto investigador y como actor. En conclusión, estas son las coordenadas o el marco de referencia que emplearemos para el estudio de investigación y que de algún modo nos ayude a acercarnos a la realidad desde una actitud coherente con lo que se pretende. Apostamos, por tanto, por situar esta investigación desde un enfoque comunicativo, no excluyente de ningún paradigma, sino integrador y complementario según el interés científico de esta tesis en cada parte.

7.2. Metodología de investigación

Una vez definido el enfoque comunicativo como modelo a englobar nuestra investigación, debíamos identificar la perspectiva a aplicar sobre el proceso de investigación; es decir, la metodología a seguir en el trabajo, especificando las estrategias y habilidades a tener en cuenta.

La metodología o el camino que va a definir las estrategias que vamos a llevar a cabo va a estar marcada por dos grandes métodos, cuya validez, aunque no ausente de disenso sobre su aplicación y rigor, está más que demostrada en el campo de la educación:

- Etnografía.
- Metodología comunicativa crítica.

La etnografía como estudio descriptivo de las actividades de un grupo humano determinado, nos parecía especialmente adecuada en un primer momento, para introducirnos en la realidad, investigarla y recrearla, como nos señalan Goetz y LeCompte (1988):

Una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos (Sparadley y McCurdy, 1972). Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamientos de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico, comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (Erickson, 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales, como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción (p. 28).

En tanto esta investigación pretende conocer en profundidad la realidad de la organización escolar de base comunitaria, a partir del análisis de una experiencia concreta, la estrategia metodológica utilizada se aproxima, sin duda, al estudio etnográfico.

Ángeles Axpe, en la aproximación meta-analítica que realiza en torno al método etnográfico, introduce su tesis argumentando el disenso que existe en torno al concepto al referirse a: “ (...) que el desacuerdo existente al determinar las características definitorias de la etnografía se deriva fundamentalmente de la consideración de la etnografía como un método de investigación social o “mucho más que eso”.

O como afirma el profesor Sabirón (2001):

Una de las cuestiones a resolver, o en todo caso a discutir es dilucidar cómo articular los presupuestos epistemológicos, teóricos y metodológicos en torno a proyectos de investigación concretos que reúnan las condiciones, requisitos, finalidades, o adecuación al objeto de estudio y cuantas propiedades se consideren necesarias en la investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales y en Etnografía de la Educación en particular (p. 38).

La cuestión y el debate en torno al método etnográfico sabemos que está abierto, como recogemos en estas palabras, y que seleccionar el camino estratégico desde la etnografía,

problematiza el diseño de investigación, tanto por el carácter abierto, flexible y de adecuación al contexto, esencial para la investigación etnográfica, como por su carácter multidisciplinar (antropología, sociología, educación...) que nos lleva a encontrar proyectos muy dispares recogiendo el mismo método.

Siendo conscientes de lo arriesgado de la elección, debemos reconocer que a medida que hemos ido realizando más lecturas y profundizando en investigación etnográfica, más nos hemos convencido que, aún sabiendo que la investigación se haría más laboriosa, la etnografía se adecuaba perfectamente tanto a la circunstancia de la investigadora como al contexto y a los participantes. Por otro lado, queremos destacar que una primera implicación racional con el método, nos ha llevado a un segundo plano emocional de apasionamiento hacia la etnografía. La explicación fundamental es que el estudio del método etnográfico nos ha proporcionado elementos y coordenadas que han supuesto una mejora profesional en la práctica diaria. No sólo a estructurar el pensamiento a la hora de realizar intervenciones educativas, sino también a elevar la profesión de educadora a un continuo estatus de investigación, de problematizar para resolver y de describir e interpretar para, posteriormente, criticar, evaluar y generar una respuesta nueva. La etnografía, como descripción del *Otro*, nos llevó a una comprensión más profunda del trabajo, de ahí que a veces este método haya resultado arduo a la par que estimulante.

A continuación y para resolver y concretar las cuestiones que acerca de la etnografía se nos plantean, hemos esbozado un escueto pero clarificador recorrido, desde lo que algunos autores y autoras vienen a señalar del estudio etnográfico.

Rockwell (1987) señala que conserva la palabra etnografía para referirse al proceso y al producto de investigaciones antropológicas sobre realidades sociales delimitadas en tiempo y espacio, cuyo fin es la descripción (grafía) de su particularidad. De esta manera rescata el trabajo etnográfico para la investigación sobre otros objetos de estudio distintos a los que clásicamente tuvo la antropología. Menciona la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad como una de las condiciones mínimas que se debe reunir (como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello) para lograr producir, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra el conocimiento local (Rockwell, 1985). Otra de las características que menciona Rockwell (1991) con respecto al estudio etnográfico es que el etnógrafo construye conocimientos; “si bien describe realidades sociales particulares, debe a su vez plantear relaciones relevantes para las inquietudes teóricas más generales“. Estas características forman parte esencial de este trabajo ya que se centra en una localidad y supera las intenciones de la descripción o la contabilidad para explicar los motivos que conducen a una realidad determinada.

En cuanto a la investigación etnográfica en el ámbito educativo recogemos las palabras de Goetz y LeCompte (1988) al respecto:

.....
La utilización correcta del diseño etnográfico en la investigación educativa se ha visto limitada por una serie de factores. La etnografía fue desarrollada por antropólogos y sociólogos; sin embargo la

mayoría de los investigadores en educación tienen una formación psicológica y están fuertemente influidos por tradiciones derivadas de la psicología experimental. Se han habituado, pues, a percibir a los niños individualmente y a identificar la educación con la enseñanza escolar. En segundo lugar, aunque algunas facultades de educación cuentan con sociólogos y antropólogos entre su profesorado, éstos se encuentran en minoría y su influencia es escasa....En tercer lugar, en cuanto profesionales, están orientados hacia una investigación de carácter prescriptivo, estudios de evaluación y análisis de políticas (pág 28).

Por último y con el propósito de obtener una visión global de las áreas y autores que han abordado los fenómenos educativos desde la corriente etnográfica, recogemos en estas páginas el cuadro sintético elaborado por Axpe (2003):

Autores	Ámbitos o áreas problemáticas
Feito (1997)	Se centra en comentar los trabajos etnográficos en sociología de la educación y, en concreto, aquellos que han supuesto una reflexión sobre los comportamientos de rechazo escolar por parte de alumnos y alumnas adolescentes (alumnos de clase obrera que fracasan, alumnos de clase obrera que rinden académicamente, distintos tipos de actitudes escolares entre alumnos de clase obrera, alumnos de clase media de bajo rendimiento escolar, minorías étnicas, alumnas).
ERIC (desde sus inicios hasta 2003)	Realizamos una consulta en esta base de datos Educational Resources Information Center) con el descriptor <etnografía> con 2.473 referencias, de las cuales solo cuatro procedían del Estado Español. La mayoría de los trabajos etnográficos que informaban sobre investigaciones llevadas a cabo eran americanos y versaban sobre escolarización de alumnado procedente de otros países y otras culturas (hispanos, chinos, italianos, africanos...).

Tabla 20: Fenómenos educativos desde la etnografía. Fuente: Axpe (2003).

Fruto de esta revisión deducimos algunos elementos comunes que convergen con el interés del fenómeno, objeto de nuestra investigación, con un fondo epistemológico común, y preocupados por una dimensión concreta de la realidad:

- Muchas de las investigaciones en etnografía se interesan por los *outsiders*, parias, inmigrantes, es decir por el margen, con el fin de reconocerlo como constitutivo de la realidad social.
- Estudio de las interacciones, de la comunicación, de los significados entre los actores que constituyen el ámbito educativo.

De este modo, nos reconocemos en estos dos elementos. Cabe destacar que todas y cada una de las lecturas referenciadas en estos cuadros, han sido tomadas en cuenta y revisadas.

Una vez tratado algunos postulados y cuestiones acerca del método etnográfico, como apuntábamos al inicio de este epígrafe, la estrategia metodológica va estar influenciada por otras líneas de acción que nos va orientar en las decisiones metodológicas. Nos estamos refiriendo a la metodología comunicativa crítica que redondeará el enfoque etnográfico de la investigación, y desde otra vertiente, potenciando los elementos comunicativos

de la investigación, intentará ampliar la cosmovisión de este diseño. La utilización de esta metodología se debe a su ya demostrada efectividad a la hora de potenciar la participación directa y activa durante todo el proceso investigador de los grupos objeto de estudio, por un lado, y por otro, por su intención explícita de proveer líneas de acción para mejorar las políticas sociales y educativas en este ámbito.

Como ya mencionamos en la introducción, la metodología comunicativa crítica ha sido desarrollada por el CREA. Tiene para nosotros un gran valor el que esta metodología esté siendo aplicada por el *Sexto Programa Marco de Investigación de la Comisión Europea*. Los proyectos integrados son instrumentos concebidos por la Comisión Europea para lograr objetivos científicos y tecnológicos ambiciosos y claramente definidos de dimensión europea. De ellos se espera que tengan un efecto estructurador en el tejido de la investigación Europea.

El proyecto de investigación se denomina INCLUD-ED (2006-2011), *Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. Está coordinado por CREA-UB y cuenta con la participación de 14 países europeos e investigadores e investigadoras de diversas disciplinas. La estrategia metodológica para desarrollar la investigación es la que proporciona la metodología comunicativa crítica que ya había sido aplicada con éxito en otras investigaciones del Programa Marco Europeo. INCLUD-ED se divide en 5 subproyectos, cada uno con un objetivo específico que contribuye al objetivo general. Los proyectos, con sus respectivos objetivos, son los siguientes: (Gómez González. A Racionero-Plaza. S, 2008)

- **Proyecto 1.** Sistemas educativos europeos: conectando teorías, políticas y resultados. Análisis de las características de los sistemas educativos y de las reformas educativas que están generando bajos niveles de exclusión social y educativa, y de las que están generando altos niveles
- **Proyecto 2.** Prácticas educativas efectivas en Europa: cómo está la educación contribuyendo a la superación o reproducción de la exclusión social. Análisis de los componentes de las prácticas educativas que están disminuyendo los niveles de fracaso escolar, y los de las prácticas que los aumentan.
- **Proyecto 3.** Exclusión e inclusión social y educativa. Estructura social en la Europa del conocimiento. Estudio de cómo la exclusión social afecta diversas áreas de la sociedad (empleo, vivienda, salud y participación política), y qué tipo de provisiones educativas contribuyen a su superación.
- **Proyecto 4.** Cómo la exclusión educativa y social interfiere en las experiencias de los grupos vulnerables, y el rol de la educación.
- **Proyecto 5.** Conectando políticas educativas a otras áreas de política social. Análisis de las intervenciones mixtas entre áreas de política educativa y otras áreas de políticas sociales, e identifica cuáles están dando pasos hacia la superación de la exclusión social y la construcción de cohesión social en Europa.
- **Proyecto 6.** Proyectos locales para la cohesión social. Estudio de las comunidades implicadas en proyectos que han desarrollado la integración de intervenciones sociales y educativas que contribuyen a reducir las desigualdades y la marginalidad, y fortalecen la inclusión social.

Para el logro de sus objetivos y alcanzar el impacto social y político que pretenden, se apoyan en la perspectiva comunicativa crítica cuyas bases son fundamentalmente tres:

- El conocimiento es construido a través del diálogo intersubjetivo: el sentido se construye desde la comunicación interactiva entre las personas, llegando a acuerdos. Los investigadores y las investigadoras aportan su conocimiento científico y los avances más reciente de la comunidad científica al diálogo, los cuales se contrastan con lo que piensan y viven los actores sociales en sus vidas diarias.
- Incluir a las voces tradicionalmente silenciadas: el análisis de las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social y de las estrategias educativas que llevan a la exclusión social requiere de la inclusión de la máxima diversidad de voces (todos los agentes implicados y las personas hacia quienes se dirige la investigación) y de utilizar una amplia gama de recursos. Mientras las voces de los grupos vulnerables han sido tradicionalmente excluidas de la investigación, la metodología comunicativa crítica cuenta con la participación directa y activa durante todo el proceso investigador de las personas cuya realidad está siendo estudiada.
- Identificar los componentes exclusores y transformadores. El análisis científico está orientado hacia la identificación de las estrategias que llevan a la inclusión social (transformadoras) y de las que llevan a la exclusión social (excluseras). El análisis comunicativo de los datos ayuda a descubrir la complejidad de la realidad y a evitar las explicaciones simplistas que categorizan una dimensión como completamente exclusera o transformadora. Uno de los objetivos más importantes de la investigación comunicativa es centrarse en analizar las desigualdades y contribuir a soluciones a través del diálogo entre todos los agentes implicados. Los ejes excluser y transformador facilitarán el análisis de las estrategias educativas que contribuyen a la cohesión social y las que lo impiden.

La metodología de investigación se fundamenta por tanto en las bases etnográfica, marcada sobre todo por el rol de la investigadora en el estudio, pero a su vez toma los principales postulados de la metodología comunicativa crítica, dando un papel más relevante al diálogo en las relaciones, resaltando el protagonismo que tienen las personas en la investigación, dando valor a su capacidad de pensar, y por último, pero sólo como una parte de la investigación, identificar los componentes exclusores y transformadores con el fin de clarificar que situaciones limitan más a las personas y cuales potencian la transformación. A continuación, ofrecemos una ilustración donde hemos intentado sintetizar el carácter metodológico de esta investigación y que hemos pasado por denominar: etnografía comunicativa.

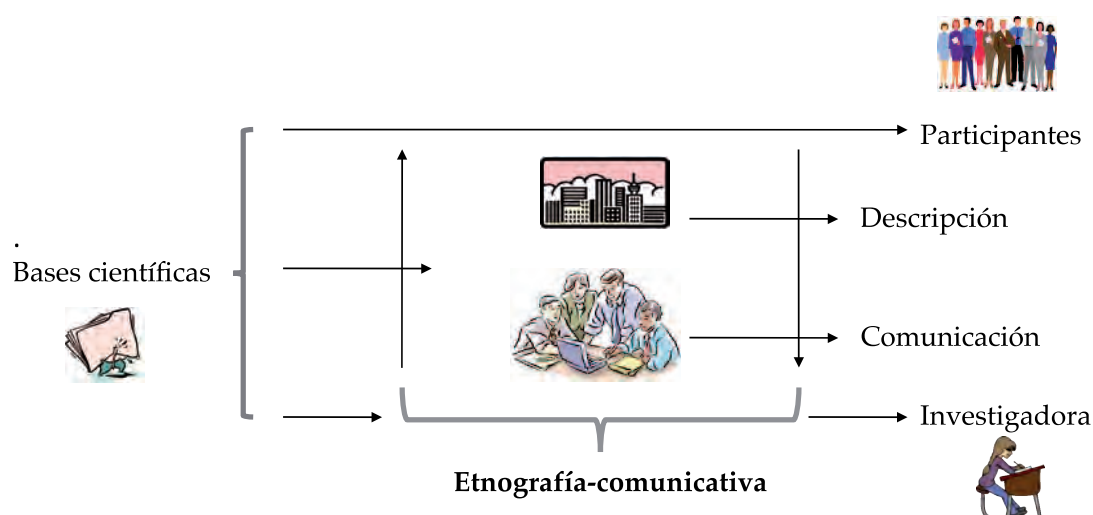


Figura 24: Etnografía comunicativa. Fuente: elaboración propia.

7.3. Tipo de dato

En educación se trabaja con dos tipos de datos: cuantitativo o cualitativo:

- El **dato cuantitativo** es el dato expresado en notación lógica o matemática
- El **dato cualitativo** es el dato que se expresa mediante palabras. A través de este tipo de dato se recoge el mundo de las acciones interpretaciones, significados, testimonios, relatos, diálogos, imágenes, enseres, etc.

Partiendo de que no son excluyentes, el trabajo predominante con un tipo u otro de dato no es ajeno a la naturaleza de la investigación. Supone, en efecto, traducir la realidad a un tipo lenguaje. Esta opción será resultante de dos momentos significativos: el de la producción y recogida de la información y el de su análisis, en orden a la obtención y discusión de sus de resultados.

Si los datos son de naturaleza cuantitativa, normalmente se recogerán a través de instrumentos como test, pruebas objetivas, escalas, cuestionarios cerrados y observación sistemática. Si los datos son de naturaleza cualitativa las estrategias más habituales a emplear serán la entrevista, el grupo de discusión, el focus group, la observación no sistemática, el relato de vida, la historia de vida y el análisis documental. Además, en la actualidad, para trabajar con estos datos se suele recurrir a soportes informáticos.

En nuestro proyecto de investigación trabajamos con datos de naturaleza cualitativa ya que las estrategias que se han puesto en marcha, se corresponden bien con este enfoque investigador y son las que mejor se adaptan al tema de estudio planteado y a su pertinencia para responder a los objetivos y preguntas. Sin embargo, como orientamos nuestra investigación desde los postulados que nos ofrece la metodología comunicativa crítica o dialéctica, consideramos que cualquier tipo de dato con el que se trabaje en la investigación puede ser válido. La cuestión radica en que las técnicas utilizadas para alcanzar esos datos, se apliquen desde una orientación comunicativa y no instrumental.

Es posible, por tanto, que para apoyar nuestros argumentos utilicemos en alguna ocasión a lo largo del informe, datos de carácter cuantitativo, procedente de fuentes estadísticas como PISA o EUROSTAT².

Por otro lado, el análisis de una parte de los datos ha sido trabajado con el software informático ATLAS TI, programa perteneciente a la familia de los programas para investigación cualitativa o de análisis cualitativo de los datos.

7.4 Técnica de obtención de datos

Las estrategias de recogida de datos están también informadas por el enfoque científico y la teoría, en cuanto que las técnicas elegidas han de ajustarse a los constructos teóricos del diseño, a fin de que los datos proporcionen una respuesta a las cuestiones planteadas. En este apartado, se pretende conferir rigor a las técnicas empleadas en el trabajo de campo, a la vez que localizamos la etnografía en la amalgama de todas ellas.

Las estrategias metodológicas (métodos) se refieren a “modelos o patrones de procedimiento en los que han quedado cristalizados los usos específicos de investigadores autores de estudios sobresalientes” (Valles, 2003) para de esta forma, intentar comprender y explicar científicamente determinadas situaciones sociales.

Considerando los objetivos y preguntas de la investigación, la metodología empleada se basa en la utilización de técnicas de carácter **cualitativo**. Este enfoque metodológico permite, en nuestro caso, recoger los discursos, las opiniones, voces, sugerencias e interpretaciones de los protagonistas para ir desvelando los valores de los protagonistas que se encuentran implícitos en la organización.

Diferentes técnicas de investigación se han empleado en el proyecto de investigación con el fin de recoger la complejidad del fenómeno a estudiar. Entre las técnicas cualitativas de recogida de la información figuran las siguientes: revisión de la literatura, análisis de documentación y entrevistas en profundidad: relatos de vida, grupos de discusión y observaciones. Por otro lado, el estudio se completa con datos de naturaleza cuantitativa, procedente de otras fuentes investigadoras pero que consideramos nos ofrecen información relevante para explicar la cosmovisión del fenómeno educativo, objeto de estudio.

Es evidente, que la posición teórica que prima en la investigación para la obtención de datos es la fenomenológica y por lo tanto inductiva. La sociología fenomenológica encuentra cabida en los conceptos desarrollados por Weber, Husserl, Schütz y poste-

2 Pisa: Programme for International Student Assessment, es llevado a cabo por la OCDE, encargados de realizar pruebas estandarizadas a estudiantes de 15 años. Tiene lugar cada 3 años. El último estudio se llevó a cabo en 2006 y participaron 62 países. www.pisa.OECD.org . www.pisa.oecd.org.

Eurostat: Statistical Office of the European Communities, es la oficina europea de la Comisión Europea, que produce datos sobre la Unión Europea y promueve la armonización de los métodos estadísticos de los estados miembros. www.epp.eurostat.ec.europa.eu/

riormente en Berger y Luckmann con el “constructivismo social”. Durante los años 70 del siglo XX en un contexto en el que los movimientos sociales: hippies, ecologismo, feminismo nos revelan lo trascendente de la vida cotidiana de las personas, alcanza su punto más álgido la fenomenología como ciencia social, cobra importancia, y empieza a ser reconocida en los análisis sociológicos de determinados autores. Alfred Schütz se le considera el padre de la ciencia fenomenológica y parte de Weber, como precedente a este tipo de análisis, proponiendo una revisión sistémica en vista a reconstruir epistemológicamente la sociología comprensiva (*Verstehende Soziologie*) de Max Weber. Al respecto Schütz (1993) señala:

Pero pese a la impresión que produce el concepto de “sociología comprensiva” de Weber, se basa en una serie de supuestos tácitos. Es cuestión de urgente necesidad, identificar estos supuestos y formularlos claramente, pues solo un análisis radical de los elementos auténticos y básicos de la acción puede proporcionar un fundamento confiable para los futuros progresos de las Ciencias Sociales (p.37)

Decimos que la estrategia de recogida de datos es *inductiva y subjetiva*, ya que partimos de la realidad concreta y de los datos que ésta nos aporta para llegar a una teorización posterior, a diferencia de la investigación cuantitativa que sigue una guía hipotética deductiva. Así pues, partiremos de lo singular para buscar conclusiones generales o generalizables.

Schütz toma por tanto como referencia la sociología comprensiva de Weber sin embargo el alcance de su teoría va más allá (Flecha et al. 2001):

Según Schütz, Weber mantiene ambigüedades en su concepción de acción social, ya que no deja claro si el sentido es del científico social o del actor. Schütz parte de Weber e inclina su ambigüedad hacia el actor afirmando que los actores sociales son quienes dan sentido a sus acciones. El creador de la sociología fenomenológica tomó así el camino contrario que Parsons, quien había inclinado la ambigüedad de Weber hacia el científico social partiendo de otro supuesto: el sentido de la acción social lo descubría el observador al analizar la funcionalidad de la acción con relación al mantenimiento del sistema. Ambos marcan dos caminos fundamentales de la sociología: la que pone el énfasis en los sujetos (como generadores del sentido de sus acciones) y la que se centra en los sistemas (como generadores del sentido que analiza el científico social (p. 61)

De tal modo que el mundo social ya no sólo adquiere un carácter significativo para el científico social, sino que ya hay una significación previa que le otorgan los propios actores sociales en el mundo cotidiano. Schütz (1993) afirma:

La ciencia siempre presupone las experiencias (Erfahrungen) de toda una comunidad científica, las experiencias de otros como yo, conmigo y para mí, están llevando a cabo el trabajo científico. Y así ya está presente en la esfera precientífica el problema de las Ciencias Sociales, y la ciencia social misma, sólo es posible y concebible dentro de la esfera general de la vida en el mundo social

(p. 248).

La fenomenología sociológica considerará su aporte a las Ciencias Sociales a través de la categoría *mundo de vida* (Lebenswelt) aludiendo a una concepción filosófica que desarrollaremos ampliamente en el apartado *Marco Teórico de esta investigación*. Desde este punto de vista, lo importante para este momento explicativo del proceso investigador es que reten-gamos, que la fenomenología nos ofrece una manera de “mirar” y sobre todo de “escuchar” en la que se recupera el contacto con lo vital, reafirmando la racionalidad en el modo de la experiencia, enraizándola en ésta. Ahí radica su importancia para la etnografía.

Lo habitual es que el diseño etnográfico acuda a estrategias de naturaleza fenomenológica ya que ésta es la manera de sacar a la luz la producción subjetiva e intersubjetiva de conocimiento, desde la praxis de lo real y lo posible. Recogemos a continuación, las características de las técnicas o estrategias de investigación etnográfica descritas por Goetz y LeCompte (1988):

El diseño etnográfico requiere estrategias de investigación que conduzcan a la reconstrucción cultural. Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como sedan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables de estudio. Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causa y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos (p. 28).

Esta investigación seguirá pues estas indicaciones con el fin de ajustarse al carácter etnográfico que se le pretende otorgar a la investigación, pero además buscará caracterizar y especificar este proyecto por su orientación comunicativa. A continuación recogemos un cuadro explicativo con los elementos que se han tenido en cuenta en el momento de diseñar la estrategia de recogida de datos:

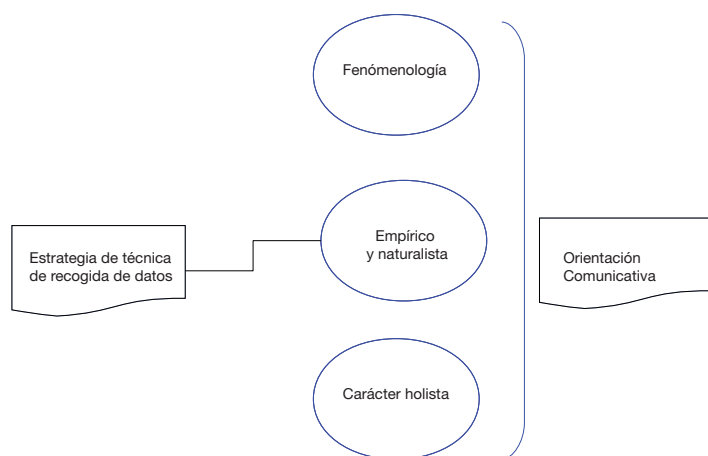


Figura 25: Estrategia de técnica de recogida de datos. Fuente: elaboración propia.

Como adelantábamos al principio de este epígrafe hemos utilizado numerosas técnicas de recogida de datos pero a una buena parte de ellas, les hemos pretendido dar un carácter comunicativo. ¿Por qué? Es habitual que suceda lo que nos indica Gómez et al. (2006), cuando los investigadores y las investigadoras nos acercamos a las personas investigadas:

En función de las reglas del contexto y de las expectativas que sobre ellas recaen, en muchas ocasiones elaboran una representación que simplemente cumple con estas reglas y expectativas, con el resultado de unas respuestas que no responden a la verdad requerida. (p. 77).

Cada metodología investiga cómo solucionar ese problema y la metodología comunicativa lo aborda del siguiente modo:

La metodología comunicativa siguiendo opta porque las personas puedan expresar lo que piensan sin falsear la realidad. Esa tarea se facilita por la interacción constante que hay entre investigados e investigadora y saben que los resultados que se obtengan son para la mejora del colectivo (p. 77).

Por otro lado, las técnicas utilizadas están en conexión con la naturaleza de la investigación y con la calidad de la misma. Por eso se ha velado porque las técnicas seleccionadas satisfagan las necesidades que el tema de estudio plantea y su adecuación para cubrir los objetivos/hipótesis de investigación. Uno de los objetivos al aplicar técnicas con orientación comunicativa es generar relaciones simétricas de cooperación entre sujeto investigador y personas investigadas intentando superar las formas tradicionales de producción de verdad (encuesta, examen, confesión). Como señala Torres Sanjurjo (1988):

Los etnógrafos utilizan numerosas técnicas de recogida de datos; así, los obtenidos con una pueden utilizarse para comprobar la exactitud de los que se han recogido con otra. Al igual que un topógrafo localiza los puntos de un mapa realizando triangulaciones con las diversas miras de sus instrumentos, el etnógrafo determina la exactitud de sus conclusiones efectuando triangulaciones

con varias fuentes de datos. La triangulación impide que acepte demasiado fácilmente la validez de sus impresiones iniciales; amplía el ámbito, densidad y claridad de los constructos desarrollados en el curso de la investigación (Glaser y Strauss, 1967), y ayuda a corregir los sesgos que aparecen cuando el fenómeno es examinado por un solo observador (p. 28).

A continuación, abordaremos las diferentes técnicas que se han aplicado en la investigación, explicando su pertinencia y la manera en la que se han llevado a cabo.

7.4.1 La recopilación documental

La recopilación documental se realizó en una doble dirección: externa e interna a las unidades de observación. En ambos casos, se trata de documentos “de forma literaria” (Quivy y Campenhoudt, 2004) que provienen de instituciones y organismos públicos y privados y que muestran una clara correspondencia entre el campo que cubren los documentos y el campo de análisis de la investigación.

Respecto a la externa se orientaba al análisis teórico y bibliográfico de los discursos existentes sobre el concepto red socioeducativa y por otro lado, se realizó una recolección sistemática de datos y análisis documental de fuentes secundarias sobre otras investigaciones que utilizaron como soporte de su investigación. Esta tarea permitió comprender la evolución, situación actual y tendencias del marco teórico sobre el concepto *red*.

En cuanto a la interna, se pretendía obtener documentos producidos por los actores que intervienen en la organización escolar con base comunitaria en el Distrito de Tetuán. En el trabajo de campo se recopilaron, sistematizaron y analizaron documentos producidos por la cooperativa que orienta el proceso de desarrollo comunitario, tales como actas de las reuniones, informes ejecutivos, etc. El objetivo de recopilar estos datos secundarios era doble; por una parte, obtener una primera aproximación a las unidades de observación y, por otra, disponer una base que permitiera contrastar y comparar la información derivada de las entrevistas, en las que participan miembros de los centros escolares, de los servicios sociales, de las ONG del barrio y otras asociaciones. Esta recopilación documental permite el análisis de los cambios en la evolución de la Comisión de Educación y en la Red que constituye con otras organizaciones. Podemos considerarlo dentro de nuestro proceso un método complementario a la entrevista.

7.4.2 La entrevista en profundidad

La entrevista es “(...) una conversación intencionada... donde dos o más personas entran a formar parte de una situación de conversación formal, orientada hacia unos objetivos precisos” (Pérez Serrano, 1994). Es una técnica basada en la conversación que adquiere carácter científico a partir de la finalidad de su propósito, su fiabilidad y la precisión en el intercambio de la información. Permite distintos usos: recolección

sistemática de datos, identificación de variables y relaciones de la realidad con la que definir problemas, generar preguntas o guiar el proceso de investigación. Puede actuar como complemento o parte del paquete técnico para obtener información, pero también puede ser válida en procesos de acompañamiento personal para motivar a la integración de personas en los grupos productivos de la comunidad, identificar personas clave, etc. En nuestro caso o proceso el objetivo de las entrevistas se encuentra vinculada con el conocimiento-investigación, y por tanto, pretende, la recogida de un conjunto de saberes privados, la construcción de sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo y, sin que esto signifique intervención intencional “favorecer la producción de un discurso del entrevistado sobre un tema definido en el marco de la investigación” (Alonso, 2003). La entrevista de investigación es, por tanto, una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrado por el entrevistador.

La entrevista en profundidad focalizada o semiestructurada es una técnica de investigación sociológica ampliamente utilizada que permite realizar un análisis cualitativo estructural. La entrevista centrada o “*focused interview*” “tiene por objetivo analizar el efecto de un acontecimiento o de una experiencia precisa en aquellos que asistieron o participaron” (Quivy y Campenhoudt, 2004). En similar sentido, Ruiz Olabuénaga e Ispizua (1989) señalan que “es una técnica dirigida a un individuo concreto, caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte en esa situación o haber vivido esa experiencia”. Retomando los planteamientos de Merton, estos autores destacan las siguientes características de la entrevista focalizada: la persona entrevistada es un sujeto de quien se sabe que ha intervenido en una situación particular; el entrevistador conoce de antemano, directa o indirectamente, esta situación; la entrevista se concentra en la experiencia subjetiva de los sujetos seleccionados, con el objeto de conseguir de ellos su definición de la situación; la entrevista está siempre abierta a que respuestas o relatos imprevistos den pie a nuevas hipótesis o interpretaciones de la experiencia.

La técnica de entrevista semiestructurada resulta conveniente porque permite analizar diversas cuestiones: en primer lugar, el sentido que los actores le dan a sus prácticas y a los acontecimientos que confrontan (sus sistemas de valores, sus señales normativas, sus interpretaciones de situaciones conflictivas o no, las lecturas de sus propias experiencias, etc.); en un segundo, un problema preciso (sus datos, los puntos de vista en presencia, sus situaciones, los sistemas de relaciones, el funcionamiento de una organización, etc.) y, por último, la reconstrucción de procesos de acción de experiencias o de acontecimientos del pasado. Entre sus principales ventajas destacan “el grado de profundidad de los elementos de análisis recopilados y la recopilación de los testimonios y las interpretaciones de los locutores respetando sus propios marcos de referencia: su lenguaje y sus categorías mentales” (Quivy y Campenhoudt, 2004).

En este sentido, las entrevistas deben conseguir que el agente entrevistado exprese lo que siente, y no sólo lo que piensa o recuerda. Se trata así de transitar hacia el nivel preconsciente del individuo, mediante un progresivo cuestionamiento sobre las opiniones y valoraciones que él mismo nos relata en el transcurso de la entrevista. Esta táctica

permite incidir sobre el entrevistado y su discurso, a través de recursos como el silencio, el estímulo o la clarificación retrospectiva; indagando en lo emotivo, identificando temas de importancia —centros de interés— para el entrevistado, experiencias y significados e identidades comunitarias, y por tanto, profundizando en el tema de estudio. La formulación de preguntas claras y con un lenguaje acorde al entrevistado favorecerá en éstos la generación de respuestas espontáneas y experimentales o vivenciales.

En la investigación, la entrevista en profundidad se orienta a disponer de aproximaciones cualitativas de los procesos y fenómenos colectivos e institucionales vinculados a la organización escolar en el ámbito local. La materia prima es el testimonio, el relato, la narración, el recuerdo, la memoria, la vivencia, las relaciones subjetivas. Aspectos todos ellos que pueden condicionarse en su relato por las instituciones, las políticas, las normas, las ideologías, entre otras.

Las entrevistas realizadas están dirigidas a informantes estratégicos, conllevando un proceso de toma de decisiones respecto del diseño (preparación de las entrevistas, guión); selección de entrevistados (atendiendo a criterios de capacidad, disposición, a dar información relevante, accesibilidad, heterogeneidad, representatividad) y respecto a las condiciones de tiempo y lugar apropiados para realizarse.

Para el diseño de las entrevistas en profundidad (Anexo 1.8) y atendiendo a los objetivos de la investigación, se elaboró un guión de la entrevista con el contenido básico, los aspectos más relevantes a tratar y las posibles preguntas a formular a los informantes clave (Anexo 1.3). Basándonos en la concepción de Vallés (2003) —que expresa que esta técnica es “un esquema con los puntos a tratar, pero que no se considera cerrado, y por tanto el orden no tiene que seguirse necesariamente”— las preguntas se formularon de manera abierta y sin un orden predeterminado, con el fin de permitir a los entrevistados expresarse libremente. En total se realizaron 13 entrevistas a diferentes agentes de la comunidad.

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

13 entrevistas en profundidad

7.4.2 Observación participante

Para nuestra investigación y debido a la coyuntura del sujeto investigador utilizamos más que la observación participante, la “participación observante” (Boumard, 1989), ya que estudiamos una situación social de la que se es un elemento que la integra. De tal modo, que la sociedad será vista desde dentro llevándonos al complejo debate en Ciencias Sociales entre el “sociólogo” y el “sujeto social”. Como actriz y autora de la investigación nos veremos en diversas situaciones, objeto de observación, y que con el fin de proporcionar a nuestras observaciones, rigor y veracidad, seguiremos unas series de pautas que exponemos a continuación. Partamos en primer lugar de una aproximación a la técnica

desde su pertinencia al estudio, según Gómez et al. (2006):

La observación, como estrategia de recogida de información, permite a quien investiga presenciar en directo el fenómeno de estudio, de forma que puede contar con su versión, además de las versiones de otras personas y de las contenidas en los documentos. La expresión observación participante se usa con frecuencia para designar una estrategia metodológica que implica combinar roles de observación y de participación directa. La observación participante es apropiada para el estudio de fenómenos que exigen que quien investiga se implique y participe para obtener una comprensión más profunda del fenómeno (p. 85).

Con el fin de lograr una comprensión profunda del fenómeno, la observación participante debe ajustarse a la flexibilidad propia del diseño de investigación, intentando entrar al campo sin hipótesis o preconceptos específicos, como nos señalan Taylor y Bogdan (1987):

En contraste con la mayor parte de los métodos, en los cuales las hipótesis y procedimientos de los investigadores están determinados a priori, el diseño de investigación en la observación participante permanece flexible, tanto antes como durante el proceso real. Aunque los observadores participantes tienen una metodología y tal vez algunos intereses investigativos generales, los rasgos específicos de su enfoque evolucionan a medida que operan (p. 32).

Para captar nuestras observaciones tomaremos notas de campo escritas a modo de narraciones como si estuviéramos grabando y captáramos el momento, en el contexto natural. El objetivo es pues disponer de registros narrativos de la forma más exacta y completa posible. Algunas pautas a tener en cuenta a la hora de realizar las notas de campo, ofrecida por Taylor y Bogdan (1987) son las siguientes:

- Se debe tener cuidado de emplear términos descriptivos y no evaluativos.
- Las sensaciones, evaluaciones e interpretaciones del investigador deben ser incluidas en los “comentarios del observador”. Al hacerlo así, podrá identificar áreas posibles de investigación o análisis sin presuponer que todos verán las cosas exactamente como él.
- Una descripción detallada del escenario y de la posición de las personas en su seno proporciona importantes aprehensiones sobre la naturaleza de las actividades de los participantes, sus pautas de interacción, sus perspectivas y modos de presentarse ante los otros.
- Los observadores participantes deben registrar su propia conducta en el campo. Las palabras y acciones sólo pueden ser comprendidas si se les examina en el contexto en que fueron pronunciadas o realizadas.
- Los gestos, las comunicaciones no verbales, el tono de voz y la velocidad del discurso de las personas ayudan a interpretar el significado de sus palabras. Estos detalles accesorios del diálogo son importantes para comprender la interacción y deben ser incluidos en las notas de campo.
- Los observadores participantes con frecuencia oyen frases y conversaciones que no comprenden por completo. Puesto que tales comentarios son difíciles de recordar

con precisión, aparece la tendencia a omitirlos en las notas. Sin embargo, incluso los comentarios más incomprensibles pueden adquirir su sentido cuando se los considera a la luz de las conversaciones o acontecimientos ulteriores.

Todas estas recomendaciones se han tenido en cuenta a la hora de realizar las observaciones en el trabajo de campo pero también se ha tenido en cuenta las indicaciones desde la metodología comunicativa crítica (2006):

Sin embargo, desde la metodología comunicativa crítica, la persona que observa y la que es sujeto de observación tratan y comparten en un plano de igualdad los significados e interpretaciones de las acciones, sus actitudes, motivaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc. Lo mismo que en las demás técnicas de orientación comunicativa, la interpretación es intersubjetiva. Hay un diálogo que tiene lugar antes de la observación, que sirve para poner en común los objetivos, y otro —que se desarrolla después— para validar los resultados obtenidos. Sobre una misma acción puede haber dos puntos de vista, el de la persona observadora— que aporta teorías e investigaciones científicas sobre el tema de estudio— y el de la persona observada, que buscan puntos en común a través del diálogo para llegar a un consenso. Esto es precisamente lo que convierte la observación en comunicativa (p. 87).

Desde esta perspectiva, durante las observaciones compartiremos el espacio como un sujeto más, compartiendo nuestra opinión con el resto de participantes, teniendo presente las ideas y teorías que se han ido construyendo a lo largo de la investigación. La investigadora se desplazará al escenario natural donde interactuarán los participantes, comunicando a las personas el objeto de la observación y del estudio y convocándolas en una segunda ocasión para compartir las conclusiones a las que se ha llegado y completarlas con las ideas de las personas.

En el Anexo 1.4 podemos observar el documento estándar, diseñado para esta investigación, la guía con las recomendaciones a seguir, los temas a observar en relación con los contenidos objeto de la investigación, con el fin de recoger lo más clara y sistemáticamente los datos procedentes de nuestras observaciones.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

6 observaciones participantes

7.4.3 Grupo de discusión

Otra de las estrategias cualitativas aplicadas en la investigación con objeto de recoger el conocimiento ha sido el grupo de discusión comunicativo. Los motivos que nos han conducido a aplicar esta técnica son los siguientes: para confrontar la subjetividad individual con la grupal, y poner en contacto las diferentes perspectivas, experiencias, puntos de vista, etc. Por otro lado, esta investigación trabaja con diferentes colectivos de perso-

nas y nos parecía apropiado aplicar la técnica de grupo de discusión comunicativo para describir y comprender las percepciones sobre una determinada situación, y sus intereses, necesidades y preocupaciones como grupo social.

En su tesis doctoral publicada, Ibáñez nos hace ver a través de diferentes disertaciones, diferentes aspectos del grupo de discusión, que en algunos momentos se convierten en una clara crítica, por su carácter jerárquico y vertical:

El grupo de discusión es un grupo simulado y manipulable. Simulado porque es un grupo solo imaginario, un grupo que sólo llega a ser grupo como esperanza. Sobre el deseo de regresión a la madre pesa la urgencia del trabajo: el trabajo—producción de un discurso— es, a la vez, la única vía de acceso al grupo y la única vía de salida del grupo. La única vía de acceso al grupo, pues sólo podrán estar reunidos mientras hablen; sólo les estará asignado el espacio de la reunión mientras dure el tiempo de la discusión (p. 271).

Sin embargo, cuando aplicamos el grupo de discusión comunicativo, la información se obtiene mediante un diálogo igualitario basado en pretensiones de validez, donde las teorías e investigaciones científicas sobre el tema de estudio se contrastan con los saberes y opiniones de las personas del grupo. Habermas. (1987) contrapone las pretensiones de validez a las pretensiones de poder. La diferencia entre ellas se sitúa en cómo se llega a considerar que algo sea verdadero; o bien por la fuerza (pretensiones de poder) o bien a través de argumentos que puedan conducirte a rectificar tu posición inicial (pretensiones de validez). Cuando las pretensiones de poder vencen, se aplica el argumento por la fuerza; en cambio, cuando vencen las pretensiones de validez lo que se impone es la fuerza de los argumentos, es el convencimiento sin coacciones del mejor argumento. Los argumentos tienen pretensiones de validez cuando tienen intenciones de verdad y están orientadas al entendimiento, y tienen pretensiones de poder cuando intentan imponer una interpretación, una regla, un valor, un método o una decisión.

Por otro lado, no se instrumentaliza el grupo natural, ya que los participantes tienen algún nexo en común que les convierte en un grupo social (en nuestra investigación: grupo de profesores, agentes educativos, grupos de padres, ONG, AMPAS...).

De tal manera que, a modo de síntesis, recopilamos a continuación algunas de las recomendaciones, según Gómez et al (2006) para llevar con acierto el grupo de discusión comunicativo y que nos han servido de coordenadas para garantizar su validez y rigor:

- Se trata de llevar a cabo una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información sobre un tema determinado, y en un ambiente permisivo, no directivo.
- El grupo se compone de un conjunto de personas relativamente pequeño, de seis a ocho, guiado por un moderador experto, en un clima relajado y confortable y a menudo satisfactorio para las personas participantes. Se trata de conocer su opinión, sus sentimientos o qué saben sobre el tema de estudio.
- Es particularmente apropiado cuando el estudio pretende describir y comprender las percepciones sobre una determinada situación, un programa o un acontecimiento. Su

objetivo—meta es obtener información exhaustiva sobre las necesidades, intereses y preocupaciones de un determinado grupo social sobre un tema que normalmente les afecta.

- A través de este diálogo se construye una interpretación colectiva sobre el tema de estudio.
- Se realiza en un contexto conocido por las personas participantes y, además, el grupo elegido es natural, es decir está compuesto por personas que ya se conocen y suelen coincidir y juntarse.
- Cuando el grupo de discusión reúne estas condiciones tiene una orientación comunicativa.

La persona investigadora es una participante más del grupo, a la vez que asume la coordinación del mismo, asegurando que el diálogo se centra en el tema de investigación y que todo el mundo participa.

A continuación, se muestra un listado de las etapas de un cronograma típico (Aigren; 2004) que nos servirá de guía para el diseño del grupo de discusión:

1. Planteamiento del objeto y objetivos del estudio. 4-6 semanas antes de la fecha de la sesión de taller.
2. Identificación y selección de los participantes 4-6 semanas.
3. Análisis de la información sobre los participantes 4-6 semanas.
4. Seleccionar un o moderador(es) 4-6 semanas.
5. Diseño de la guía de discusión temática-preguntas 4-5 semanas.
6. Desarrollar y validar una estrategia de taller a través de las técnicas de dinámica grupal. 4 semanas
7. Reservar y preparar el sitio donde se van a realizar los talleres 4 semanas.
8. Invitar, comprometer personal o institucionalmente a los participantes, mediante invitaciones escritas o verbales 3-4 semanas
9. Verificar la asistencia y compromiso por otros medios tales como llamadas telefónicas o confirmaciones indirectas (Terceros) 2 semanas.
10. Organizar la adecuación del sitio y la logística de la reunión (Número y tipo de asientos, equipos, refrigerios, etc.) 1 semana.
11. Última invitación a los participantes 2 días.
12. Organizar los materiales didácticos u operativos que se van a utilizar en el Taller 2 días.
13. Desarrollo del Taller: Inducción, conducción, y discusión grupal.
14. Clausura del Taller: Presentación de las conclusiones y acuerdos; entrega de un certificado.
15. Proceso de validación de las relatorías, acuerdos y resultados por parte del equipo investigador
16. Informe final.

El proceso de los diferentes grupos de discusión, llevados a cabo siempre con grupos reales o naturales, estuvo definido sobre un esquema tipo, teniendo en cuenta la dinámica y la composición del grupo. Así pues, en el momento de iniciar la discusión se planearon los siguientes pasos siguiendo las recomendaciones que nos señala Flick:

- Al principio se da una explicación del procedimiento (formal). Aquí se formulan las expectativas para los participantes: tomar parte en el debate, argumentar quizás ciertos temas, o como nos proponen Dreher y Dreher, (1982) manejar una tarea común o resolver un problema juntos.
- Sigue una breve presentación de los miembros entre sí y una fase de calentamiento, para preparar el debate. Aquí, el moderador debe poner de relieve el terreno común de los miembros para facilitar o reforzar un sentimiento de ser parte del grupo.
- El debate real comienza con un “estímulo de debate” (Krüger, 1983, p.100), que puede consistir en una tesis de provocación, una película breve, una charla sobre un texto o la exposición de un problema concreto para el que debe encontrarse una solución (p. 132-133).

En el trabajo de campo se realizaron un total de 4 grupos de discusión aplicadas a familiares, profesores y otros agentes de la comunidad educativa. La pretensión ha sido la de identificar las barreras y que se encuentran el profesorado y otros agentes educativos para trabajar en red, y las vías de superación. Por otro lado, identificar que dimensiones excluyen más a las personas más vulnerables y cuales transforma esas realidades de partida. Los documentos elaborados han sido: los guiones para los tres tipos de sujetos con los que se ha realizado el grupo; los cuadros de análisis y el informe preliminar y final.

GRUPO DE DISCUSIÓN

4 grupos de discusión

7.4.4 Relato de vida

Por último y con el fin de obtener información entre la persona que investiga y la investigada a través de una situación interactiva donde el diálogo nos hace reflexionar acerca de la vida cotidiana, hemos trabajado con el relato de vida comunicativo. Desde los presupuestos que baraja la metodología comunicativa crítica la técnica del relato se nos presenta de la siguiente forma (2006):

Se trata de un proceso cooperativo de entendimiento en el que ambas personas participan desde sus propios presupuestos en la comprensión del mundo de la vida, donde la persona investigada aporta los conocimientos de la comunidad científica sobre el tema de estudio, que se contrastan con las vivencias y saberes de la investigada (p. 80).

De tal manera, el relato comunicativo nos parecía una buena manera para profundizar en aspectos que considerábamos necesarios, tanto de la vida de los niños y niñas como de sus familias, en relación con el centro escolar y la comunidad. El objetivo no es tanto hacer con ellos y ellas una biografía, sino una narración reflexionada de su vida cotidiana y a través de ella detectar aspectos del presente, del pasado y expectativas de futuro. Para ello, se seleccionaron niños y niñas y familias que están en situación de mucha vulnerabilidad, con el fin de captar su visión de la vida cotidiana con el centro escolar y con la comunidad educativa, sus intereses, sus pensamientos y sus reflexiones.

No nos resulto difícil encontrar a estas personas ya que nosotros trabajamos diariamente con ellos y sabemos que niños y niñas del distrito están en peor situación.

A la hora de poner en marcha el relato, cuidamos que el contexto donde se realiza sea familiar para la persona participante, e intentamos crear un clima de confianza para entablar una conversación y profundizar en los temas que se quieren analizar.

Los documentos elaborados para recoger esta técnica han sido los siguientes: guión para niños y niñas o familia, según se trate. El guión se realizará recogiendo las cuestiones clave del estudio, en coherencia con enmarco teórico y los objetivos propuestos; cuadro para analizar los resultado; informe preliminar y final del estudio.

En total, se llevaron a cabo 3 relatos de vida comunicativos, 3 a familias, pues estos fueron los necesarios para recoger todos los aspectos que necesitábamos y que aseguraban la validez de las interpretaciones.

RELATO DE VIDA
3 relatos de vida

7.5 Contexto y participantes

Una vez que se ha formulado el tema o problema de investigación y concretando los objetivos y las preguntas de investigación, debemos abordar las decisiones relativas al muestreo, las cuales implican los “pormenores de la selección de contextos, casos y fechas” (Valles, 2003). Es preciso circunscribir el campo de análisis empírico: “zona geográfica considerada, organizaciones y actores sobre los cuales se hará hincapié y período de tiempo que ha de tomarse en cuenta” (Quivy y Campenhoudt, 2004). Los contextos relevantes para la investigación pueden ser organizaciones sociales (familias, grupos, partidos políticos, asociaciones, instituciones locales...) y/o espacios geográficos concretos (barrios, localidades, región, países...). Dentro de estos contextos, se seleccionan los casos a analizar, esto es, las unidades de observación “sobre las cuales se va a proceder y obtener la información necesaria” (Quivy y Campenhoudt, 2004). En relación a la toma de decisiones acerca de las fechas, se han seleccionado casos consolidados en el tiempo con el fin de disponer de elementos de análisis suficientes y contrastables por parte del investigador y de los propios participantes.

Decidir qué o a quiénes estudiar exige la determinación de las fuentes de datos relevantes para los fines de la investigación y la elección de los medios para seleccionarlos. El contenido de las teorías determina qué elementos del mundo empírico (animados o inanimados, objetos o personas) constituyen las poblaciones y fuentes de datos para el investigador.

Como quiera que se determinen las poblaciones, sus categorías han de ser descubiertas y perfeccionadas y a continuación traducirse a unidades de análisis que faciliten el procesamiento de los datos.

Contexto. El Proceso de Desarrollo Comunitario, *Tetuán Participa*, del Distrito de Tetuán, nace hacia junio de 2003, a raíz de una iniciativa de los Servicios Sociales, de la Junta Municipal del Distrito. En este arranque, encontramos también como impulsora del proceso la *Plataforma de Asociaciones del Distrito de Tetuán*.

En septiembre de este mismo año se realizan unas Jornadas formativas de la mano de Marco Marchioni, Trabajador Social, Metodólogo e impulsor de procesos de planificación comunitaria en distintos lugares de nuestra geografía. El propósito era y es el de poner en marcha un Proceso Comunitario en el Distrito que mejore la calidad de vida de su población, contando con la presencia activa de ésta, con su participación. Se busca además la coordinación de los distintos dispositivos y administraciones públicas que están presentes en el territorio, para dar respuestas integrales, desde y con la participación de los diferentes sectores de población del Distrito, a los problemas endémicos y a los de nueva aparición que se detectan.

En ese momento se aprecian algunas oportunidades que hacen más adecuada la puesta en marcha del proceso: la buena disposición de las entidades y organizaciones implicadas, la voluntad política expresada desde la Junta Municipal del Distrito y el contar con una metodología que haga operativa la puesta en marcha del proceso.

Como elementos de comunicación e identificación el proceso comunitario tiene un espacio virtual: la web de la *Plataforma de Asociaciones* alberga las informaciones que se van generando. Como elemento de identificación se crea un logotipo que da entidad a esta nueva iniciativa:



Figura 26: Logotipo identificativos del Proceso Comunitario. Fuente: Proceso de Desarrollo Comunitario.

En todo este proceso, la Comisión de Educación se crea en el momento de elaboración del Diagnóstico Comunitario, que tuvo lugar en el año 2005, siendo este organismo el encargado de reunir a los diferentes recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando en el Distrito de Tetuán.

La presente investigación se efectuará, por tanto, en el distrito de Tetuán tomando como referente las instituciones, agentes y redes de enseñanza que intervengan en el *proceso de desarrollo comunitario*, centrándonos en el ámbito educativo, y que nos permita avanzar en nuestro objetivo de constatar que en el distrito de Tetuán existe una red socioeducativa y analizar su trabajo.

A continuación, recogemos en la siguiente tabla el contexto y las unidades de observación que constituyen el universo de la investigación en su totalidad:

COMUNIDAD DE MADRID. JUNTA DEL DISTRITO. PLATAFORMA DE DESARROLLO COMUNITARIO				
COOPERATIVA DE SEGUIMIENTO DEL PROCESO: LARES			CEIP	OTROS
BARRIOS. GRUPOS MOTORES	COMISIONES	COMISIÓN DE EDUCACIÓN	COLEGIOS PÚBLICOS	AMPAS FAMILIAS
1. Grupo motor BELLAS VISTAS	MEMORIA SUBJETIVA	1. Fundación Balía 2. C.P Ortega y Gasset 3. I.E.S Almudena	1. José Ortega y Gasset	
2. Grupo motor	FICHERO	4. Servicios Sociales	2. Juan Ramón Jiménez	
3. CUATRO	DE RECURSOS	5. Cruz Roja	3. Felipe II	
4. CAMINOS	CREATIVA	6. Asociación cuatro ocas	4. Pio XII	
5. Grupo motor CASTILLEJOS	EDUCACIÓN	7. Asociación juntos para jugar 8. Colectivo la calle 9. Fundación Yehudi Menuhin 10. Gerencia de atención primaria. area 5	5. Jaime Vera 6. Doctor Federico Rubio 7. Ignacio Zuloaga	
6. Grupo motor BERRUGUETE		11. I.E.S Tetuán de las victorias 12. Junta de distrito de Tetuán 13. Ludoteca y espacio joven 14. Centro de apoyo a las familias 15. Técnico de educación 16. Tetuán p. joven		
7. Grupo motor VALDEACEDERAS				
8. Grupo motor ALMENARA				

Tabla 21: Contexto y unidades de observación. Fuente: elaboración propia.

Participantes. Se debe tomar en consideración que “el muestreo que se realiza en la investigación cualitativa es un muestreo teórico sin pretensiones estadísticas o de generalización de resultados” (Navarro, 2006).

Los casos o unidades de observación están contemplados según los diferentes objetivos de esta investigación, en función de estos objetivos obtenemos las características y la amplitud de la población a estudiar.

Así mismo, y atendiendo a la máxima representatividad de los discursos existentes, se consideró necesario realizar un análisis que contemple la diversidad de los diferentes actores que participan en estos instrumentos participativos, concretamente los agentes: políticos, técnicos, asociativos y familiar.

- **El actor administrativo:** Dos técnicos de educación desde la Concejalía, siendo el máximo representante y responsable público de la organización a nivel local, al que hemos podido tener acceso en esta investigación. Por otra el inspector de educación infantil y primaria del Distrito como la figura de supervisión de los centros escolares.
- **El actor técnico:** Es la persona que informa y asesora técnicamente en los asuntos que se trata. Lo dividimos en dos tipos; en lo concerniente a la organización, funcionamiento y dinámicas del *proceso de desarrollo comunitario* en el distrito de Tetuán; parti-

cipando activamente en esta fase tenemos a la cooperativa de iniciativa social Lares. Su función es la de prestar servicio técnico a la Comunidad que constituye la *plataforma de desarrollo comunitario* de Tetuán. El otro tipo de actor técnico lo constituyen cada integrante de la comisión de educación, pues son los representantes de los agentes operando en el distrito.

- **El actor asociativo (ciudadanía):** Representante de una entidad social no lucrativa integrante de la *plataforma de desarrollo comunitario*. Supone una “voz” acreditada y representativa de una organización social local, vinculada con el ámbito en el que se centra nuestra investigación, educación. Estos actores han sido seleccionados a su vez, atendiendo a los siguientes criterios:
 - Cualificada y contrastada valoración sobre su discurso
 - Máximo tiempo de permanencia en la Plataforma
 - Disponibilidad
 - Motivación en participar
 - Máxima representatividad social por colectivos.
- **El actor familia (ciudadanía):** representado a través de las AMPAS. Nos ha parecido más apropiado para nuestro estudio, seleccionar una muestra de las familias elegida según su participación en las AMPAS de los centros escolares. Así pues la muestra de padres no se constituye de manera aleatoria sino que se debe corresponder con este criterio. Esta elección está motivada al considerar más interesante para nuestro estudio analizar el discurso del grupo de familias, como un importante agente educativo, pero con capacidad de participación en la organización escolar de base comunitaria. Por otro lado, en el grupo de familias también se ha seleccionado a un grupo de familias y niños con los que trabajamos en Fundación Balía. Estos niños/as representan al sector de la población que parten de una mayor situación de desventaja social.
- **El actor centro escolar:** recogiendo la visión de los siete centros públicos de la zona a través de un grupo de profesorado y contando con el consentimiento y opinión de los directores y directoras de los centros.

Ya que la investigación se centra en descubrir, concretamente, los intereses, deseos, inquietudes y aspiraciones de los miembros de una organización, esto nos ha condicionado a la hora de seleccionar los sujetos con los que participar.

Cabe destacar que el tamaño de la muestra no se especifica a priori, sino que se delimita conforme al principio que la teoría denomina *saturación*. Es decir, la recogida de datos terminará en el momento en que ésta no aporte nuevas informaciones y categorías.

Recordemos que se trata de un análisis descriptivo de la *red socioeducativa* en el distrito de Tetuán, recogiendo sus mecanismos, sujetos, nodos y lazos a través de los que opera, su visión de la educación, etc.

En este primer momento se trabaja principalmente a través de la entrevista en pro-

fundidad pues esta técnica nos permitió ir adentrarnos en el contexto y recoger datos de *informantes clave* que nos pusieran en situación. Se acompaña con notas de campo de mi labor como educadora y de observación participante en diversos momentos relevantes para la investigación. Por último, la visión etnográfica se completa durante esta primera parte, con un grupo de discusión a las familias pertenecientes al AMPA:

RED SOCIOEDUCATIVA		
SUJETOS	TÉCNICA APLICADA	
ADMINISTRACIÓN	TÉCNICO DE EDUCACIÓN 1	Entrevista en profundidad
	INSPECTOR DE EDUCACIÓN	Entrevista en profundidad
TÉCNICOS	SERVICIOS SOCIALES	Entrevista en profundidad
	EDUCADORES/AS	Entrevista en profundidad
CENTRO ESCOLAR	DIRECTORA. C. P Ortega y Gasset	Entrevista en profundidad
CIUDADANÍA	AMPA	Grupo de discusión

Tabla 22: Participantes. (1º Objetivo) Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente cuadro y con el fin de extraer las principales barreras y posibilidades que se encuentra el profesorado para trabajar en red con la comunidad se seleccionan los siguientes sujetos con sus respectivas técnicas:

RED SOCIOEDUCATIVA		
Sujetos	Técnica aplicada	
ADMINISTRACIÓN	TÉCNICO DE EDUCACIÓN 2.	Entrevista en profundidad
TÉCNICOS	COMISIÓN DE EDUCACIÓN	Grupo de discusión
	PROFESORES/AS DE LOS CEIPS	Grupo de discusión
CENTRO ESCOLAR	AMPA. Otras familias.	Grupo de discusión
CIUDADANÍA	FAMILIAS Y NIÑOS/AS	Observación participante

Tabla 23: Participantes (2º Objetivo). Fuente: Elaboración propia.

Por último, se trabajó principalmente con las familias y los niños y niñas con el propósito de potenciar su participación en la investigación y recoger su visión acerca de cómo esta coyuntura educativa les afecta, les involucra o les perjudica.

RED SOCIOEDUCATIVA		
SUJETOS	TÉCNICA APLICADA	
TÉCNICOS	EDUCADORES/AS	Observación participante
CENTRO ESCOLAR	PROFESORADO	Observación participante
CIUDADANÍA	FAMILIAS Y NIÑOS/AS	Grupo de discusión. Relato de vida

Tabla 24: Participantes (3º Objetivo). Fuente: Elaboración propia

7.6 Técnica de análisis de datos

Respecto a la última fase del proceso, podemos distinguir, siguiendo a Valles (2003) dos nodos generales de orientar el análisis y la presentación de los datos; “el análisis centrado en las cuestiones, temas o asuntos y el análisis centrado en los casos estudiados”. Como es obvio, debido al tipo de investigación, este trabajo se centra en la primera.

El proceso seguido en el tratamiento y análisis de los datos realizado en esta investigación puede sintetizarse en las siguientes fases:

- Transcripción literal de las entrevistas grabadas.
- Lectura de las transcripciones, reordenación de la temática tratada en función de los contenidos registrados por cada testigo y agrupación de fragmentos textuales referidos a las categorías o dimensiones previstas.
- Análisis de las diferentes dimensiones en los discursos de cada testigo.
- Comparación e interpretación de los diferentes discursos para establecer similitudes y diferencias en su contenido.

Presentación de los resultados referidos a cada una de las categorías y dimensiones de análisis previsto.

Considerando la complejidad del fenómeno a investigar, y como ya hemos comentado en el apartado anterior, se han empleado diversas técnicas para la recogida de datos con el fin de incrementar la eficiencia de las mismas y solucionar el problema que representa el análisis de la complejidad causal. Se ha optado en general por un análisis cualitativo, consistente en aislar las unidades básicas de conocimiento cultural que los sujetos o participantes conocen, explorar las categorías de tales unidades y buscar relaciones para teorizar sobre el fenómeno en estudio. Aunque seguidamente matizaremos los diversos tipos de análisis por los que se ha optado.

Analizar la información constituye otra fase clave del proceso de investigación y sus objetivos deben estar vinculados a los propósitos de la investigación: describir, interpretar, comprender, explicar, transformar la realidad. Como venimos señalando a lo largo de este capítulo hay diferentes tradiciones, discursos o formas de proceder en la investigación según la orientación epistemológica del sujeto investigador. Así pues, el análisis de los datos recogidos en este proyecto de investigación se ha abordado desde diferentes procedimientos y niveles de análisis pretendiendo ofrecer al final, e integrarlos, en un estudio etnográfico completo del fenómeno a investigar.

Cada nivel de análisis va a estar influenciado por el carácter epistemológico de las pregunta de investigación formulada y por tanto, desde estos condicionantes se ha optado por realizar el análisis de datos a través de procedimientos diferentes según trate de responder a uno u otro de los objetivos e hipótesis planteadas. A continuación, en el siguiente cuadro podemos observar un esquema de los diversos tipos de análisis en los que la información será analizada a la luz de las cuestiones planteadas:

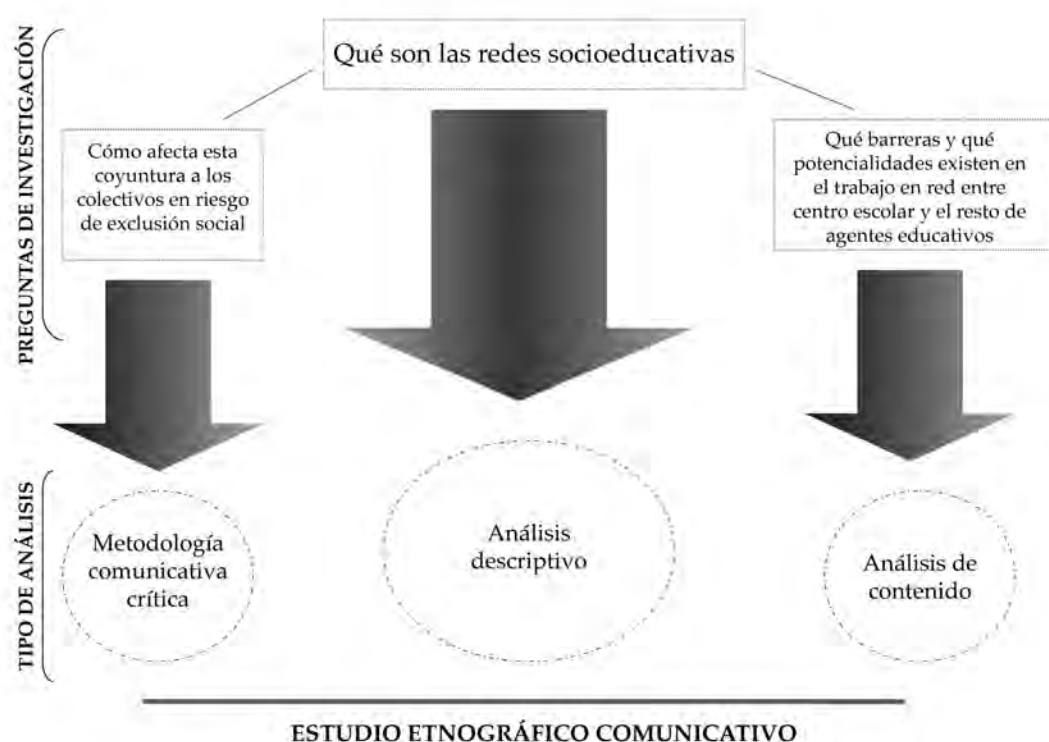


Figura 27: Diferente tipología en el análisis de datos. Fuente: elaboración propia.

Este proceder a través de tres tipos de análisis nos ayuda a organizar y sintetizar la información por un lado y por otro, ajustar el modo de analizar la información a la naturaleza de la pregunta formulada. Queda por tanto el análisis de la información dividido en tres grandes títulos generales que presentamos a continuación, tratando de dar respuesta a cada uno de los siguientes puntos:

- Razonamiento de la opción. Adecuación a la pregunta.
- Cómo se analizan los datos.
- Componentes aportados desde este tipo de análisis.
- Ventajas e inconvenientes.

En definitiva, lo que se pretende es explicar por qué nos hemos apoyado en una u otra opción y considerar las razones que han motivado la elección de un tipo de análisis u otro.

7.6.1 Análisis descriptivo

1. Razonamiento de la opción. Adecuación a la pregunta. Al inicio de la investigación y ya que habíamos inclinado por realizar un estudio etnográfico del fenómeno a investigar, la forma de proceder al análisis de datos fue desde un acercamiento tradicional de tipo descriptivo; es decir a medida que íbamos desarrollando ideas las cotejábamos con las observaciones. Estas ideas, fruto de la revisión de literatura y de las notas de campo procedentes de la observación iban sufriendo modificaciones y luego se volvían a comprobar. Como afirma Tesch (1991):

El propósito principal de este tipo de análisis es lograr una intelección más profunda, buscar los puntos comunes que se dan entre los participantes o en los sitios de estudio, explorar lo que es único e interpretar el significado de los patrones descubiertos” (p. 139).

El proceso de análisis desde el enfoque descriptivo marcó la formulación de las preguntas que guían la investigación, ya que en este “ir y venir” característico de este análisis, las preguntas iban cambiando según realizábamos observaciones participantes primero y entrevistas después. En consecuencia, las preguntas fueron reformuladas varias veces, guiadas por los análisis de información y por la teoría existente.

Desde el análisis descriptivo, el objetivo principal fue dar respuesta a la primera pregunta de investigación: ¿Qué son las Redes Socioeducativas? y esta pregunta lleva asociada otras tantas como: ¿Quiénes son?, ¿Cuántos son? ¿Dónde están? ¿Qué es lo que hacen? ¿Por qué lo hacen?... El centro de este análisis es dimensionar la dinámica del hecho social a investigar. Así pues, desde una dimensión descriptiva y explicativa de la realidad nos adentramos en la búsqueda de la respuesta a esta cuestión, desde un plano tanto teórico como empírico. Como nos indica Sabirón (2001): “a partir de una descripción densa, en profundidad, con pretensión comprehensiva, del contexto cultural, social, económico, ideológico, etc. y del fenómeno en cuestión”.

La elección de este tipo de análisis se debe en conclusión, a que valoramos necesario un esfuerzo descriptivo al principio, que nos proporcionará un punto de partida sólido para aportar credibilidad a los resultados y al proceso de investigación.

2. *Cómo se analizan los datos.* Para analizar la información en este momento, nos valdremos de los datos recogidos a través de la observación participante, las entrevistas y la revisión documental. Las notas de campo y los datos aportados por *informantes clave*, serán de gran utilidad durante esta fase ya que nos permitirá ir orientando la investigación en uno u otro sentido. Bernard (2006) describió este proceso de recolección y análisis de datos como:

Una “comprobación constante de validez”. Explicó que ello implica ir y venir entre la perspectiva etic (las presuposiciones, las ideas, las preguntas y las explicaciones del investigador) y el punto de vista emic (sus observaciones, los reportes del informante y las entrevistas) y, comprobar las primeras por medio de las segundas. Como resultado, los datos se componen de material de las entrevistas, formales e informales, y de las notas de campo tomadas de la observación participante. También pueden incluirse otras fuentes tales como diarios y otros documentos (p. 320).

En cierto modo, creemos que efectivamente este “ir y venir” es una “comprobación constante de validez” de las ideas que tiene el sujeto investigador, con lo que la realidad le devuelve. Las interacciones con las personas que conforman la realidad darán lugar después, a reflexiones que harán que surjan nuevos significados y que se recogen en el texto correspondiente al análisis descriptivo.

Debido al carácter abierto y flexible de esta primera parte del análisis, las entrevistas que se corresponden con este momento, serán más bien un diálogo abierto entre persona que investiga y la investigada, con la pretensión de ir extrayendo futuras unidades de observación que no han sido todavía contempladas por la investigadora y nuevos elementos de análisis. Aunque hagamos uso de un guión con las cuestiones claves del marco teórico, la flexibilidad y apertura serán dos elementos imprescindibles. Hughes (2006) al describir este proceso afirma:

La entrevista se usa, claro, pero en un estilo que difiere del que por lo general se encuentra en otras ciencias del comportamiento. La entrevista fluye con libertad, es “abierta” y responde a la información y las claves proporcionadas por el “sujeto” o “informante”. El investigador no se limita a formular preguntas; las preguntas se hacen cuando son pertinentes y cuando hay algo que preguntar. Por lo general, no se emplea ningún “plan” de cuestionario preestablecido y muy estructurado (al menos no inicialmente). Un instrumento de sondeo desarrollado antes del trabajo de campo implica que el investigador ya sabe cuáles son las preguntas más fructíferas, sobresalientes y pertinentes que servirían como puntos de partida de entrada para comprender una situación hasta aquí no mapeada (p. 444).

Analizaremos por tanto los datos como vectores que nos indiquen hacia donde debe virar la investigación y que nos proporcionen las claves del contexto social que estamos investigando.

3. Componentes aportados desde este tipo de análisis. En esta fase leeremos los datos preliminares e identificaremos patrones, tratando de comprender cómo se relacionan los datos con lo que se espera, y de identificar cualquier inconsistencia o contradicción entre los relatos hechos por los informantes. A través de esta descripción pretendemos desarrollar las categorías analíticas, encontrando vínculos entre conceptos y agregando nuevos que nos permitan ampliar el campo de investigación. Hammersley y Atkinson (1983) llaman a esta estrategia: “*método de comparación constante*”:

Se va tomando cada segmento de datos y, después de haber advertido su importancia para una o más categorías, se lo compara con otros segmentos de datos categorizados de modo semejante. De esta manera, pueden mapearse en los datos la gama y la variación de una categoría dada, y distribuirse gráficamente estos patrones en relación con otras categorías. En la medida en que se desarrolle este proceso de selección y comparación sistemática, el modelo emergente se verá clarificado (p. 180)

En definitiva este momento nos permitirá ordenar y seleccionar datos y textos, identificar categorías y ejemplos de los datos y reagrupar temáticamente la información, para posteriormente poder alcanzar otras fases de análisis con una parte del camino recorrido y sabido.

4. Ventajas y limitaciones. Queremos por último contemplar con que amenazas y que de-

bilidades nos encontramos a la hora de defender este método de análisis ante la comunidad científica como un ejercicio evaluativo, en el que todos los puntos han sido considerados antes de su elección.

Es habitual encontrar en Ciencias Sociales discusiones sobre la posibilidad de describir y sobre todo si el debate acerca de si una descripción en el fondo no es interpretación. Recogemos a continuación algunos sesgos interesantes señalados por el profesor Sabirón (2001), como habituales en el análisis descriptivo etnográfico:

A la vista de las limitaciones señaladas, esta descripción no evita los rasgos interpretativos del investigador y de la propia información obtenida y sesgada, tanto por los presupuestos de partida del investigador como por la propia naturaleza del universo social y de los fenómenos que acontecen; los sesgos interpretativos en la percepción de la realidad por parte de las fuentes de información consultadas; los sesgos intrínsecos a la utilización de instrumentos imprecisos para la obtención de información sobre personas, sus acciones y los significados que les confiere en una determinada situación y bajo unas circunstancias dadas; los sesgos inherentes a los sistemas metodológicos de baja fiabilidad en la recogida de la información.

Al contemplar y ser conscientes de los “sesgos” que nos encontramos como investigadores al realizar la descripción, hemos asociado otra tipología de análisis al compendio general del estudio, con el fin de obtener una mirada holística, rigurosa y científica sobre el fenómeno a estudiar. Por otro lado, también nos hemos querido hacer eco de las ventajas que ofrece un análisis descriptivo en el estudio de determinados fenómenos:

La descripción y el análisis de las actividades cotidianas nos proporciona entender los universos de sentido, las lógicas de la acción social del otro y del nosotros. La emergencia de nuevos actores sociales que antes no estaban en la escena social están irrumpiendo con fuerza y las Ciencias Sociales debemos describir lo que están haciendo, para entender la nueva realidad social y conocer las lógicas de esos procesos. El análisis descriptivo nos permite acercarnos de forma directa a la información, de ahí su importancia en la actualidad.

Se revaloriza este tipo de método y análisis en la actualidad por la necesidad de entender al “otro” desde otros principios éticos y políticos diferentes a los que sustenta el paradigma de los modelos cuantitativos.

7.6.2 Análisis de contenido

1. Razonamiento de la opción. Adecuación a la pregunta Tras la descripción detallada y profunda, llega el turno de la identificación y explicación que otorgará sentido al relato anterior pero esta vez poniéndolo en relación con el centro escolar. En este marco, nos preocupa saber qué barreras/debilidades y que vías/fortalezas encontramos para

que tenga lugar el trabajo en red con los centros escolares. Concluyendo en el análisis descriptivo, que los principales problemas partían del profesorado, pretendimos darles principalmente a los profesores y profesoras la palabra. En este nivel de análisis, requerimos de una estructuración de los datos procedentes de relatos comunicativos (entrevistas, grupos de discusión) pero también de fuentes documentales (textos de la comunidad, leyes, notas de campo). Lo más novedoso en esta parte, es que se llevó a cabo dos grupos de discusión comunicativo con profesores, procedente de los siete colegios públicos del distrito con el fin de entender esta realidad educativa que habíamos constatado en el nivel anterior.

El objetivo pues, es extraer lo oculto, lo latente, lo no aparente que hay en los mensajes que manejamos desde diferentes fuentes y analizarlos e interpretarlos con el fin de descubrir hallazgos que nos den claves para mejorar nuestro trabajo desde bases empíricas. Identificar cuáles son las barreras y cuáles las potencialidades que nos encontramos en el *trabajo en red*, creemos que fortalece el análisis y la representación etnográfica de un fenómeno concreto como es: la red socioeducativa. Por tanto, el análisis de contenido nos será útil para establecer una tipología desde las comunicaciones que se establecen en el contexto; tanto de fuentes orales como escritas. Recogemos la siguiente definición de análisis de contenido proporcionada por Bardin (2002):

El análisis de contenido es un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones. No se trata de un instrumento, sino de un abanico de útiles; o más exactamente de un solo útil, pero caracterizado por una gran disparidad de formas y adaptable a un campo de aplicación muy extenso: las comunicaciones (p. 23).

Krippendorff (1990) por su parte se refiere al análisis de contenido como:

Conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos... (p. 28)

Desde los datos identificaremos las categorías que constituyen una barrera o una vía para el trabajo en red determinando pasando del alcance puramente descriptivo a otra conciencia diferente de la investigación. Continuando con Bardin (2002) las funciones del análisis de contenido son:

Una función heurística: El análisis de contenido enriquece la vacilación exploratoria, aumenta la propensión al descubrimiento. Es el análisis de contenido “para ver”.

Una función de “administración de la prueba”. De hipótesis bajo la forma de cuestiones o de afirmaciones provisionales que, sirviendo de líneas directrices, recurrirán al método de análisis sistemático para resultar verificadas en el sentido de una confirmación o una invalidación. Es el análisis de contenido “para probar” (p. 22).

Deducimos que es la noción heurística la que más se acerca a la función del análisis de contenido para esta investigación. Heurística en tanto que queremos ver, descubrir, que razones nos mueven para que no se produzca o sí se produzca el *trabajo en red* en el ámbito educativo. Se pretende contribuir al debate no desde la opinión y el ruido sino desde el conocimiento y la comunicación, con el fin de enriquecerlo y encontrar atisbos de mejora.

2. Cómo se analizan los datos. Antes de empezar a analizar los datos antes, según Wilson (1989) tenemos que identificar tres elementos básicos:

a. Decidir cuáles serán las unidades de contenido. Podemos distinguir tres tipos de unidades en el Análisis de Contenido:

- Las unidades de muestreo son las unidades que en su conjunto conforman la realidad a investigar y que deben, en algún momento, ser recogidas y conservadas para permitir el estudio (el diario, un texto escolar, etc.) Las unidades de muestreo para nuestro estudio serán las transcripciones de los grupos de discusión y entrevistas, la actual ley de educación y las notas de campo procedente de la observación.
- Las unidades de registro son las partes analizables en que se divide la unidad de muestreo: son segmentos de contenido que pueden ser categorizados, medidos descritos, analizados e interpretados sistemáticamente, sin destruir sus posibles relaciones con otras unidades de registro de una misma o distinta unidad de muestreo (ej: sección del diario, capítulo del libro...). Por tanto, seleccionaremos el total de registros o citas (330) con los que trabajaremos. Estarán constituidos por las frases que expresan ideas clave del sujeto y de ahí extraeremos los códigos (65) pertinentes para el estudio.
- Las unidades de contexto son unidades más amplias que las unidades de muestreo, contienen la información contextual del medio editor. Pueden influir en la interpretación o valoración de las unidades de muestreo o de registro. En este caso la unidad de contexto será, el momento socio—histórico de trabajo en red en el que se encuentra el distrito.

CAMPO DE APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO			
Código y soporte	Comunidad dual	Grupo restringido	Comunicación de masas
Lingüística		Varios documentos de la comunidad: proyectos, programas, periódico comunitario..	Ley de educación;
Oral	Entrevistas	Grupos de discusión con profesores y agentes de la comunidad	

CAMPO DE APLICACIÓN DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO			
Código y soporte	Comunidad dual	Grupo restringido	Comunicación de masas
Otros códigos semióticos (espacio, tiempo, objetos, comportamiento)	Reuniones con profesores/as		

Tabla 25: Campo de aplicación del análisis de contenido. Fuente: elaboración propia

- b. Prestar o desarrollar el conjunto de categorías. Las categorías son como casilleros o epígrafes significativos, que permiten la clasificación de los elementos de significación constitutivos del mensaje. De este modo, podemos establecer un orden en el aparente desorden de discursos e ideas. Una vez que hemos identificado los dominios de interés, el próximo paso es construir una lista de términos que signifiquen partes del dominio. Estas categorías procederán de un conjunto de variables anteriores. Estas variables son los elementos que sintetizan o abrevian conceptualmente los aspectos que se desean conocer acerca de las unidades de análisis y que cobran distinto valor o significado al interior de la posición teórica adoptada. Son por tanto, el “aspecto” o “dimensión” a estudiar pero que además se divide en un conjunto de valores que son lo que denominamos “sistema de categorías”.

Antes de identificar las categorías clasificaremos la información según las siguientes variables poniéndolas en función de los sujetos emisores del mensaje y de si proceden del marco institucional (sistema) o de las actitudes y creencias de las personas (mundo de vida):

VARIABLE	VARIABLE NUCLEAR
Emisor de los mensajes: <ul style="list-style-type: none"> • Sujeto centro escolar • Sujeto técnico • Sujeto administración 	Barrera sistema
	Barrera mundo de vida
	Vía sistema
	Vía mundo de vida

Tabla 26: Relación entre variables y sujetos. Fuente: elaboración propia.

La delimitación de las categorías resulta la parte más compleja y necesita continuas revisiones. Cuando el sistema de categorías no viene dado, se debe elaborar, haciendo uso del procedimiento de “montones”. En este caso, la definición conceptual de cada categoría se perfila a posterior (Bardin, 1986). Berelson (1944) ofrece una serie de reglas a las que deben obedecer las categorías de la descomposición de la comunicación para que el análisis sea válido son:

- **Homogéneas:** no mezclar “las churras con las merinas”, se podría decir;
- **Exhaustivas:** agotar la totalidad del texto;
- **Exclusivas:** un mismo elemento de contenido no puede ser clasificado de manera aleatoria en dos categorías diferentes;

- **Objetivas:** dos codificaciones diferentes deben llegar a los mismos resultados;
- **Adecuadas o pertinentes:** es decir, adaptadas al contenido y al objetivo (p. 27)

Los requisitos básicos a los que deben ajustarse las categorías según Pérez Serrano, (1984) son: “fiabilidad, validez, homogeneidad, inclusión, utilidad y exclusión mutua”.

- c. Desarrollar la lógica y las ilustraciones que guían la codificación de los datos en categorías. Recogemos a continuación los elementos más importantes del análisis de contenido, en el siguiente gráfico, con el fin de facilitar su identificación y comprensión en este estudio:

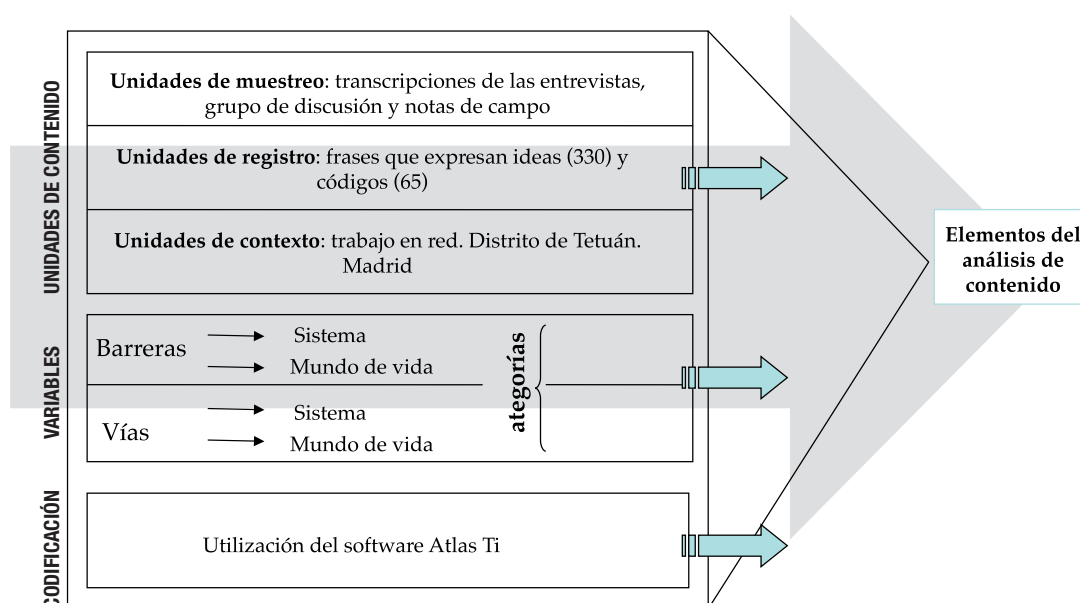


Figura 28: Elementos del análisis de contenido. Fuente: elaboración propia.

Aquí no adelantamos las categorías que forman el análisis de contenido pues éstas resultarán del correspondiente análisis a de las transcripciones, notas y textos. Así pues, en el capítulo dedicado al análisis de datos, incorporaremos un apartado para explicar cómo se llevó a cabo el sistema categorial, a partir de la teoría y de los datos recogidos tras el trabajo de campo. Varios autores han identificado y clasificado tipos y aplicaciones de análisis de contenido. Wilson (1989) describió diferentes formas de análisis de contenido, y presentó una descripción detallada de cómo conducir un análisis de contenido. Dividió el análisis de contenido en dos tipos: a) el análisis de contenido semántico (manifiesto) y b) el análisis de contenido donde el tono se infiere (latente). En el latente, el investigador va más allá de lo que se dijo o se escribió e infiere el significado de algo. Algunos estudios pueden incluir ambos tipos de análisis.

Por su adecuación y claridad, recogemos también el de Janis (1965) ofreciendo la clasificación siguiente:

1. Análisis de contenido pragmático: procedimientos que clasifican los signos según su causa o efecto probable (por ejemplo, cómputo de la cantidad de veces que se dice algo que puede producir como efecto una actitud favorable hacia Alemania en un público determinado).

2. Análisis de contenido semántico: procedimientos que clasifican los signos de acuerdo con sus significados (por ejemplo, cómputo de la cantidad de veces que se hace referencia a Alemania, sin importar las palabras específicas que se utilicen en esa referencia):
 - a. Análisis de designaciones: proporciona la frecuencia con que se hace referencia a determinados objetos (personas, cosas, grupos o conceptos), es decir que es aproximadamente equivalente a un análisis temático (por ejemplo, referencias a la política exterior alemana)
 - b. Análisis de atribuciones: proporciona la frecuencia con que se remite a ciertas caracterizaciones de un objeto (por ejemplo, referencias a la deshonestidad)
 - c. Análisis de aseveraciones: proporciona la frecuencia con que ciertos objetos son caracterizados de un modo particular, es decir, equivale aproximadamente a un análisis temático (por ejemplo, referencias a la política exterior alemana como deshonestas)
3. Análisis de vehículos-signos: procedimientos que clasifican el contenido de acuerdo con las propiedades psicofísicas de los signos (por ejemplo, cómputo de la cantidad de veces que aparece la palabra “Alemania”)

A partir de esta clasificación, deducimos que nuestro análisis de contenido es de carácter semántico ya que nos importa clasificar los signos y significados de los distintos emisores para identificar cuáles son las principales barreras para *trabajar en red* y las potencialidades actuales con las que se encuentra la comunidad educativa.

Por último señalar que el análisis de contenido se realizó utilizando el software Atlas ti (Versión 6). El procedimiento siguió las siguientes etapas:

- Lectura sistemática de la información.
- deconstrucción de los datos, reduciendo la información a X citas agrupadas en X códigos.
- Análisis cuantitativo-cualitativo para determinar la frecuencia de aparición de los códigos.
- Reconstrucción y síntesis de la información para obtener finalmente X categorías interpretativas con sus correspondientes indicadores.
- En todo momento se tuvieron en cuenta las notas de campo como complemento para validar y analizar la información y se recurrió a dos grupos de discusión más para validar las categorías y las definiciones aportadas.

Componentes aportados desde este tipo de análisis. Holsti (1969), al igual que Janis, sitúa los datos en el interior del contexto de la comunicación entre un emisor y un receptor, y pasa revista a los análisis del contenido en función de tres finalidades principales:

- Describir las características de la comunicación, averiguando qué se dice, cómo se dice y a quién se dice.
- Formular inferencias en cuanto a los antecedentes de la comunicación, averiguando por qué se dice algo.
- Formular inferencias en cuanto a los efectos de la comunicación, averiguando con qué efecto se dice algo.

Lo que se pretende aportar a la investigación desde este análisis, es un sistema categorial que nos permita descubrir e identificar que barreras y que vías se encuentra la comunidad para trabajar en red. Así pues nos hemos centrado en un proceso básicamente inductivo, clasificando a posteriori los temas que encontrábamos en el texto aunque sin olvidar las teorías implícitas desde las que se parte.

Una vez elaborado el sistema categorial definitivo se procederá a comprobar estas categorías con dos grupos de discusión más (grupos de control), haciendo hincapié en la concidencia en la composición y descripción de los elementos, más que en la coincidencia de frecuencias. De este modo se contrastaran las definiciones operativas de cada categoría y las codificaciones realizadas, procediéndose a recodificar nuevamente el texto.

Ventajas e inconvenientes. Como técnica presenta una serie de ventajas e inconvenientes. Con respecto a las primeras podemos afirmar las siguientes: es fácil y cómoda de aplicar; produce datos que pueden ser cuantificables; se puede aplicar a textos y eventos producidos en diferentes momentos; puede utilizarse para abordar un gran número de información y a una diversidad de textos y materiales. Entre sus limitaciones cabe destacar que antes de su aplicación, el investigador puede sesgar la información que se obtenga, por ello es necesario establecer, previo a la aplicación del instrumento, la fiabilidad de los codificadores en la aplicación del mismo; la validez de la técnica reposa sobre el sistema categorial elaborado; resulta complejo demostrar que las inferencias realizadas sobre los textos sean correctas.

Algunas de estas limitaciones pueden ser resueltas por el investigador, por medio de una serie de estrategias: profundizar en la revisión teórica del problema y de las aportaciones realizadas desde otras investigaciones, someter el sistema categorial a un grupo de control antes de hacerlo definitivo, estudiando de esta forma su habilidad para analizar el problema de estudio; evaluar el sistema categorial por diferentes estrategias que pueden ir desde la consulta a expertos a la unanimidad de interpretación por los codificadores...

Por último y como afirma Morse (2006) en el siguiente texto:

.....
La mayor parte de los investigadores que usan análisis de contenido creen que contar los casos u ocurrencias de un tema es una manera de mejorar tanto la precisión como lo completo de la investigación. Sin embargo, enfoques tales como los de Downe—Wamboldt corren el riesgo de sustituir por números las descripciones y contextualizaciones ricas, acabando así con el propósito de la etnografía. En la etnografía debe hacerse énfasis en la descripción holística y en la interpretación, no en la medición. En la investigación cualitativa se puede contar (Stern 1991), pero el investigador debe tener claros el propósito del estudio y las maneras apropiadas de aumentar la confiabilidad y validez (p. 427).
.....

Así pues, aunque en esta fase de la investigación echemos mano del análisis de contenido para extraer conclusiones no perderemos de vista el sentido etnográfico del estudio.

7.6.3 Análisis desde la Metodología Comunicativa Crítica

Razonamiento de la opción. Adecuación a la pregunta. Por último, nos acercaremos al análisis de los resultados desde una última aproximación a la información, con el objetivo de responder a la última pregunta de investigación: ¿Cómo está afectando esta coyuntura a los colectivos en riesgo de exclusión social? En este apartado abordaremos el análisis de los datos desde los postulados que nos ofrece la metodología comunicativa crítica a la que hemos ido haciendo alusión a lo largo de todo el capítulo. La información en este momento de la investigación ha sido también recogida a través de técnicas cualitativas, a saber: el grupo de discusión y el relato de vida comunicativo. El procedimiento de análisis de la metodología comunicativa crítica ha sido seleccionado en este punto de la investigación por diversos motivos: porque nos permite acabar el estudio etnográfico del trabajo en red y las personas que están en mayor situación de desventaja en el ámbito educativo pero contando con su participación, lo cual incide en el rigor científico y en la utilidad social del estudio; porque este tipo de enfoque permite una perspectiva de análisis que plantea salidas para superar la exclusión y las desigualdades; porque este tipo de análisis nos permite superar dualidades teóricas típicas en Ciencias Sociales (acción-estructura, sociedad-individuo, objeto-sujeto).

Cómo se analizan los datos. La metodología comunicativa tiene dos componentes fundamentales: las dimensiones exclusoras y las dimensiones transformadoras; el análisis está condicionado por estas dos dimensiones (2006) y que definimos a continuación según sus creadores:

Las dimensiones exclusoras son aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que le impide incorporarse a una práctica o beneficio social como, por ejemplo, el mercado laboral, el sistema educativo, etc. Si no existieran tales barreras, esas prácticas o beneficios sociales estarían a disposición de las personas o colectivos excluidos (p. 95).

Las dimensiones transformadoras son las que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales (p. 96).

De este modo, esta última parte de la investigación analizará los datos extraídos de grupo de discusión, relato comunicativo de vida y notas de campo procedentes de la observación poniendo el acento en aquellas dimensiones que impiden que las personas en situación de desventaja accedan al sistema educativo, en igualdad de oportunidades y resultados y por otro lado, identificar que dimensiones están transformando esta realidad. Este análisis tendrá lugar en el contexto concreto que estudiamos de trabajo en red. Así pues intentaremos descubrir cómo esta coyuntura educativa afecta a las personas más vulnerables, distinguiendo entre la que genera fracaso escolar y la que conduce a superarlo.

Desde la metodología comunicativa crítica se nos ofrece algunos componentes del análisis de la información y que hemos seguido en esta parte de la investigación:

- **Transcripción de la información:** Se transcriben las informaciones obtenidas y cada y cada transcripción se identifica con una referencia (ejemplo: R1). En este momento se realiza una ficha técnica que recoja aspectos concretos como: el perfil de las personas participantes, la técnica utilizada, fecha, localización, etc.
- **Codificación y agrupación:** El análisis de esta transcripción la realizamos con el grupo operativo consensuando las unidades de análisis (párrafos, frases, palabras, etc.). Anotaremos al margen de cada una de ellas el código correspondiente, según la identifiquemos con una dimensión exclusora o transformadora. Se trata de priorizar las aportaciones que merecen un debate más profundo dejando de lado aquellas que constituyen una mera anécdota. La codificación sirve para localizar con facilidad las unidades de análisis seleccionadas.
- **Agrupación de las unidades de análisis codificadas:** Las unidades de análisis codificadas se agrupan por casillas conforme a la estructura del cuadro o matriz que recoge las dimensiones exclusoras y transformadoras, de forma que cada casilla recoge aquellas unidades que pertenecen a la misma categoría, subcategoría, dimensión...
- **Descripción e interpretación:** Se redactan las interpretaciones que realiza el equipo investigador sobre la información seleccionada, su relación con las teorías sociales y educativas, su correspondencia con los objetivos y/o hipótesis. Éste constituye un primer informe preliminar que se presenta a las personas participantes en la investigación. El objetivo de este encuentro no sólo es contrastar dicho análisis, sino aclarar dudas o profundizar en aspectos que se han explicado de manera superficial o no se han analizado suficientemente.
- **Resultados y conclusiones:** El informe final. Una vez contrastadas las interpretaciones con las personas participantes, se integran los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas de recogida de información (triangulación) y se elabora un informe final con los resultados y las conclusiones del estudio.

Componentes aportados desde este tipo de análisis. La idea es por tanto analizar como los niños y niñas (primaria) de un determinado colectivo (personas inmigrantes) puede superar su situación de fracaso escolar, desde el trabajo en red de todos los profesionales y las familias involucradas. Para llevar a cabo un análisis exhaustivo y riguroso los datos se contemplarán, según Gómez et al (2006), desde un cuadro o matriz de análisis donde se incluirán todas las categorías y dimensiones y se cruzarán: “El cuadro o matriz final es el resultado de la aplicación de los diferentes niveles de análisis, y se reconstruye a lo largo del proceso de investigación, dado su carácter dinámico y flexible” (p. 103).

	SISTEMA-RED			MUNDO DE VIDA	
	C. E	Admón. educativa	Comisión y Asociaciones	Familia	Niños
Dimensiones exclusoras	1	2	3	4	5
Dimensiones transformadoras	6	7	8	9	10

Tabla 27: Dimensiones exclusoras y Dimensiones transformadoras. Fuente: elaboración propia.

Desde este ejemplo, La codificación de la información quedaría distribuida en 10 casillas; cada casilla recogerá la dimensión exclusora o transformadora con referencia a una categoría, por ejemplo, centro educativo (C. E.) dentro del sistema o la dimensión transformadora de la categoría familia dentro del mundo de vida. Se agrupará la información en esta matriz para posteriormente analizar la información desde una base sólida que nos permita interpretar que elementos beneficia y cuales perjudica a los colectivos en riesgo de exclusión social desde el trabajo en red.

Ventajas e inconvenientes. Creemos que el uso de este tipo de análisis presenta una serie de ventajas que aclara la idoneidad de su elección en esta parte del proyecto de investigación:

- En primer lugar, la identificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras constituyen un paso previo para la concreción de acciones superadoras; este tipo de análisis nos ayuda a reflexionar sobre que prácticas superan las desigualdades sociales.
- Ya que el grupo participante, en este momento de la investigación, son las personas que se encuentran en mayor situación de desventaja social en el escenario donde situamos el trabajo, el análisis comunicativo crítico, es especialmente apropiado para ellas. Las razones son que a través de este tipo de análisis incorporamos las voces generalmente excluidas en investigación y propiciamos espacios de reflexión conjunta para analizar la educación que reciben sus hijos e hijas, desde un plano de igualdad, a través de un diálogo intersubjetivo, entre equipo investigador (investigadora y grupo operativo y personas participantes en grupo de discusión)

En cuanto a las dificultades que conlleva realizar un análisis desde esta metodología hemos querido rescatar el elemento que subjetivamente nos han resultado más complicados durante la investigación.

- El cuadro o matriz de análisis se reconstruye durante el proceso de investigación, dado su carácter dinámico y flexible. Así pues, una vez puesta en marcha la investigación hubo que reelaborar la matriz con diferentes categorías hasta encontrar la conveniencia de ellas al contexto, a las teorías sociales y a los objetivos de esta investigación.

Por último, queremos destacar que al contrario de los que se pueda pensar, y puedan argumentar otros textos científicos, en ningún momento supuso una dificultad o un obstáculo para la investigación el pedir la participación y el compromiso de las familias. Al contrario, su presencia destacó por la generosidad, la predisposición y las ganas por compartir con el equipo investigador sus conocimientos, sus sentimientos, sus deseos y sus intereses sobre la educación de sus hijos e hijas. Destacamos este elemento ya que muchas investigaciones entorpecen la superación de la exclusión social cuando no trabajan con ellas y aluden a las dificultades que entraña su integración en la investigación; la participación directa y comprometida de las familias con nuestra investigación, incide en el rigor científico la utilidad social de este proyecto.

7.7 Rol de la investigadora

Por último y con el fin de que el instrumento de investigación quede lo suficientemente claro no queríamos dejar de abordar la cuestión del rol de la investigadora, relacionándola con los elementos teóricos y metodológicos que componen este estudio.

Nuestro objetivo, como ya hemos explicado a lo largo del capítulo, es comprender la vida social en torno a un fenómeno muy concreto: la red socioeducativa. Comprender que motiva a las personas, cuáles son sus intereses, sus valores, sus creencias nos llevó a acercarnos a un grupo concreto, a vivir con él durante tres años explorando el alcance de su naturaleza. Una vez dentro del grupo la pregunta venía por sí sola ¿qué rol deberíamos adoptar para conseguir nuestros objetivos?

La primera respuesta a esta pregunta la encontrábamos en las fuentes primarias que sustentan el marco teórico de esta investigación; de manera indirecta Habermas, Freire o Flecha y su equipo a través de sus teorías sociológicas y educativas nos proporcionaban los elementos clave para pautas sobre qué rol adoptar. Así pues en un primer momento es la teoría la que informa la elección del rol por parte de la investigadora.

En el desarrollo de esta investigación en la que incorporamos el elemento comunicativo con especial énfasis, la investigadora juega un nuevo rol. En vez del rol misionero, habitualmente puesto en práctica en investigación educativa, transfiriendo el conocimiento a los que no lo tienen, el rol que proponemos es el de mediadora, catalizadora, colega y consultora que haga de puente entre los argumentos desde las bases científicas y los que ofrecen las personas integrantes de las comunidades escolares con el fin de alcanzar consensos y generar nuevo conocimiento. Así se pues se invierte la relación entre investigadora y personas investigadas, convirtiéndose en un aspecto crucial para la implementación del proceso.

Un problema metodológico adicional para los investigadores cualitativos es el que existe entre la participación, la inmersión y la empatía por un lado, y el distanciamiento, la valoración científica y la objetividad por otro. Los primeros son necesarios para comprender los puntos de vista de otras personas tal y como son, saber cómo ven esas personas a otras, identificar sus problemas e intereses y decodificar su comportamiento simbólico. En las primeras fases de la investigación fue decisivo actuar desde estas premisas, desarrollando relaciones de confianza y de sociabilidad, incluso, identificación con las demás personas involucradas, sensibilidad frente a sus problemas, y también saber apreciar sus sentimientos y sus orientaciones cognitivas. Sin embargo, cuanto más logra uno meterse en el papel del otro, mayor es el peligro de que la perspectiva del investigador o de la investigadora acabe siendo la de los sujetos, según ese síndrome bien conocido de volverse nativo.

Para prevenir los peligros de volverse nativo, Woods (1998) se nos sugiere que cultive-
mos cierto distanciamiento social:

Hay elementos que contribuyen a este proceso y capacitan al investigador, si es capaz de cul-

tivar la participación y el distanciamiento equilibradamente, a sacar el mejor partido de ambas cosas; son elementos como: establecer bases comparativas dentro de los grupos y entre ellos; cultivar las relaciones con otros grupos; triangular métodos para incrementar su validez; reflexionar sobre la situación desde fuera; analizar el material post hoc y escribir notas de campo y diarios (p. 82).

Por este motivo, y después de tres años en el campo, consideramos imprescindible para analizar los resultados, distanciarnos un tanto del escenario, volviendo a él pero de otro modo, para acabar con los informes con la comunidad pero marcando un distanciamiento personal.

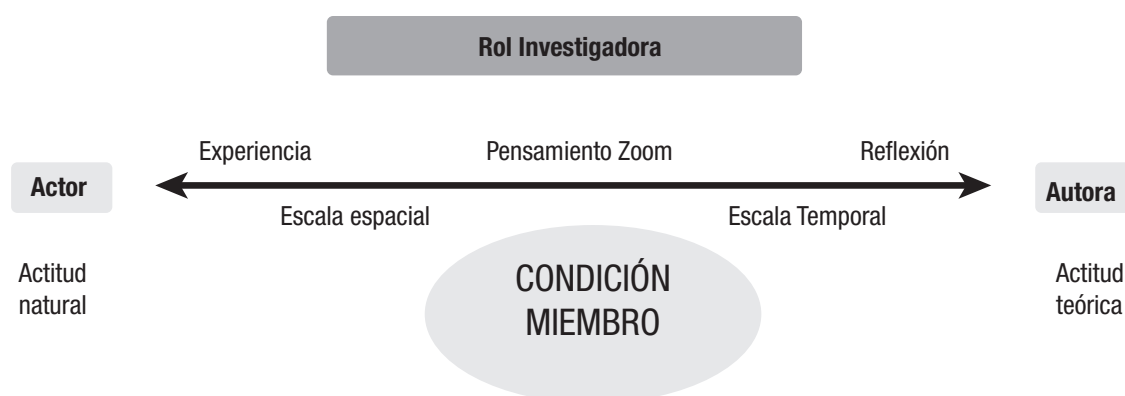


Figura 29: Rol de la investigadora. Fuente: elaboración propia.

8. Confiabilidad y validez

La calidad de la investigación deviene de los criterios de rigor y validez que la investigadora haya querido aportar. La elaboración del diseño de investigación exige por tanto, tener en cuenta estos criterios de calidad y hacerlos visibles a la comunidad científica y a la educativa. A continuación nos detendremos a clarificar cada uno de los elementos que hemos introducido con este fin.

Todo estudio de investigación, según Licoln y Guba (1985) deben ajustarse a cuatro criterios regulativos:

1. *Verdad: correspondencia entre la información recogida y la realidad.*
2. *Aplicabilidad: aplicar lo descubierto a otros contextos.*
3. *Consistencia: que se repitan los resultados si se vuelve a realizar la investigación.*
4. *Neutralidad: que los resultados no estén sesgados.*

Por otro lado, la investigación ha tenido presente las vías, maneras y cauces para obtener el rigor científico en toda investigación cualitativa, como sugiere Pérez Serrano (1994) y Valles (2003), concretamente mediante criterios tales como: “credibilidad, transferibilidad, consistencia o dependencia, confirmabilidad y éticos”.

Así pues para ello mostrar la *credibilidad* de la investigación, se ha desarrollado una estrategia de triangulación, con el objeto de aumentar la capacidad analítica, fiabilidad y validez en la investigación (en los estudios cualitativos, para Pérez Serrano (1994), la fiabilidad es el “grado en que las respuestas son independientes de las circunstancias accidentales de la investigación”; se relaciona, por tanto, con la “replicabilidad de los descubrimientos científicos”, mientras que la validez tiene que ver con una correcta interpretación, con su exactitud). En este caso, para conseguir la necesaria estimación para la validez se han tenido presente los procesos más usuales, como son: la triangulación y saturación.

8. Triangulación de los datos

La triangulación “implica el acercamiento a un problema a través de medios diversos” (Pérez Serrano, 1994); es como señala Denzin (1978) “la combinación de dos o más teorías, fuente de datos o métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular”. El autor identifica cuatro tipos: la triangulación entre datos, entre investigadores, entre teorías y entre metodologías y técnicas, todas ellas posibles de aplicar en el análisis de un mismo fenómeno. Respecto a este último tipo, la triangulación metodológica, define dos grandes categorías: la “between-method triangulation”, referida a la aplicación de dos o más métodos y la denominada “within-method triangulation”, que consiste en la aplicación de varias técnicas dentro de una misma aproximación metodológica.

La estrategia de triangulación aplicada a la investigación se corresponde con esta segunda categoría. Las técnicas fundamentales para la obtención de datos han sido la entrevista en profundidad semiestructurada a informantes clave y el grupo de discusión y la observación participante. Con un carácter complementario se ha empleado la recopilación documental (interna y externa) permitiendo el contraste de los datos obtenidos en las entrevistas y el grupo focal con aquellos derivados del análisis documental y los relatos de vida comunicativos. Los etnógrafos científicos suelen aducir a la validez de su investigación a través de la triangulación. Sin embargo, Woods (1998) nos avisa de lo siguiente:

...para algunos investigadores posmodernos, este punto de vista es demasiado limitado, dado que el triángulo está fijo y es bidimensional. Richardson (1994b, pág. 52), por ejemplo, prefiere hablar de “cristalización” ya que el cristal “combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, múltiples dimensiones y ángulos de enfoque. Los cristales crecen, se alteran, pero no son amorfos (p. 82).

Alvarez-Gayou (2003) nos indica que “la validez implica que la observación, la medición o la apreciación se enfoquen en la realidad que se busca conocer, y no en otra. La confiabilidad se refiere a resultados estables, seguros, congruentes, iguales a sí mismos en diferentes tiempos y previsibles. La confiabilidad se considera externa cuando otros investigadores llegan a los mismos resultados en condiciones iguales, e interna cuando varios observadores concuerdan en los hallazgos al estudiar la misma realidad”.

Siguiendo LeCompte-Goetz (1982) es aconsejable utilizar varias *estrategias* para reducir las amenazas que se le presentan a la *confiabilidad interna*:

- a. Pedir la *colaboración de los sujetos informantes* para confirmar la “objetividad de las notas o apuntes de campo. Asegurarse de que lo visto o registrado por el investigador coincide o es consistente con lo que ven o dicen los sujetos del grupo estudiado.
- b. Utilizar todos los *medios técnicos* disponibles en la actualidad para conservar en vivo la realidad presenciada: grabaciones de audio y de vídeo, fotografías, diapositivas, etc. Este material permitirá repetir las observaciones de realidades que son, de por sí, irrepetibles, y que las puedan “presenciar” otros observadores ausentes en el momento en que sucedieron los hechos. Su aporte más valioso radica en que nos permiten volver a los “datos brutos” y poder categorizarlos y conceptualizarlos de nuevo.

Para alcanzar un buen nivel de *confiabilidad externa*, se aconseja, según, LeCompte y Goetz (1982) recurrir, entre otras, a las siguientes estrategias:

- a. Precisar el *nivel de participación* y la posición asumida por el investigador en el grupo estudiado; cierta información puede ser diferente de acuerdo con el sexo de quien la dé (las mujeres pueden ocultar ciertos datos íntimos si el investigador, por ejemplo, es de sexo masculino); igual sucede si el investigador ha hecho amigos dentro del grupo; éstos le darán informaciones que no les dan otros.
- b. *Identificar claramente a los informantes*. Éstos pueden representar grupos definidos y dar información parcial o prejuiciada. Los miembros que simpatizan y colaboran más con los investigadores pueden ser, por esto mismo, miembros atípicos. Esta situación se puede advertir al hacer una buena descripción del tipo de personas que han servido como informantes.
- c. Un tercer elemento que puede influir en los datos es el *contexto* en que se recogen. Debido a ello, conviene especificar el contexto físico, social e interpersonal de que se derivan. Esto aumentará la replicabilidad de los estudios.
- d. Para que sea posible una “cierta réplica” es imprescindible la identificación de los *supuestos y meta-teorías* que subyacen en la elección de la terminología y los métodos de análisis. Los conceptos de “cultura”, “ciencia”, “método”, “análisis”, “dato”, “codificación” y muchos otros pueden diferir sustancialmente entre diferentes investigadores.
- e. *Precisar los métodos de recolección de la información y de su análisis*, de tal manera que otros investigadores puedan servirse del reporte original como un manual de operación para repetir el estudio. La replicabilidad se vuelve imposible sin una precisa identificación y cuidadosa descripción de las estrategias de procedimiento.

La saturación se ha conseguido al reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación. Una estancia prolongada en el campo, durante tres años, una observación persistente con diario de campo y otros registros son algunos de los elementos que nos permiten la saturación. Ello ha exigido estar presente y compartir tantas situaciones como sea posible, aprendiendo a conocer las personas a profundidad y detectando lo más significativo de su conducta, de sus estados emocionales, de su ambiente físico y sociocultural.

La *transferibilidad* se ha conseguido a través del muestreo teórico (recoger toda la teoría

hasta que no aporte novedad), la descripción, intentando ser lo más minuciosa y exhaustiva posible, y la recogida abundante de información.

La *dependencia* consiste en poder replicar la información y para ello se ha buscado la estabilidad de la información a la vez que las condiciones cambiantes del fenómeno.

Por último, la *confirmabilidad* se trata de confirmar los resultados, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones.

Todos estos elementos han sido tenidos en cuenta y quedan recogidos en esta investigación, con el fin de otorgar validez y confiabilidad a nuestro trabajo, en los diferentes momentos de la misma. A continuación como otro criterio de validez que afecta al rigor científico de la investigación, se presenta un epígrafe donde se exponen los elementos éticos manejados en la investigación. Creemos que este tema merece una mención aparte dadas sus implicaciones y conflictos que puede plantear en la investigación.

9. Parámetros éticos de la investigación

En este apartado vamos a reflexionar sobre las implicaciones éticas que el trabajo tiene para la investigación, para los informantes y para la propia investigadora. En el desarrollo de esta propuesta de investigación se han establecido numerosas relaciones con grupos, individuos y organizaciones, caracterizadas por la diversidad. Ello ha dado lugar que sea casi imposible establecer un código deontológico único para todo el proceso de investigación, por ello trataremos este apartado dividiendo las cuestiones éticas según los diferentes grupos que componen el estudio. Siendo nuestro objetivo avanzar en el conocimiento, esta premisa no significa que no salvaguardemos el bienestar físico, social y psicológico de los participantes para alcanzar nuestra meta. Asumimos, por tanto, nuestra responsabilidad, mucho más cuando nuestro trabajo plantea una parte de investigación con grupos vulnerables.

Así pues, procuraremos una serie de coordenadas derivadas de una serie de actitudes y caminos que ha de tomar la investigación y la investigadora y de las que no podemos escapar. Desde esta perspectiva ética la investigación ha ido parándose en los momentos oportunos para preguntarse por las normas, valores o pautas de comportamiento que debíamos recoger y desde las que debíamos interactuar con el entorno y con los participantes. De tal modo que asumir racionalidades éticas nos habilita para tomar decisiones y asumir a la responsabilidad sobre los efectos de estas decisiones sobre sí mismos y sobre los otros. Sin embargo, este problema no es simple de resolver y hay auténticos dilemas al respecto que se nos han planteado y a los que hemos intentado dar una solución propia.

A continuación recogemos las siguientes orientaciones éticas que han marcado el trabajo de investigación y que consideramos constituye un código imprescindible de trabajo, ofrecido por Christians (2005):

- Consentimiento informado:

La noción de consentimiento informado implica que los investigadores son capaces de prever los hechos que surgirán en el campo, sobre el cual tienen que estar informados aquellos que van a ser observados. Esto está muy lejos de ser un rasgo característico de la investigación de campo. Los investigadores no suelen saber qué surgirá, excepto quizás en temas generales, y, por lo tanto, no están en una buena posición para informar a quienes van a ser observados sobre lo que esperan (p. 139).

- Confidencialidad y anonimato, no transgredir los límites acordados con los informantes, no abordarlos en condiciones que no les permitan tener el control sobre lo que dicen o hacen, son asuntos a tener siempre presentes.
- Retorno social de la información obtenida. Los borradores del informe, deben ser conocidos por los informantes antes de su entrega definitiva y lograr con ellos acuerdos sobre limpieza de datos, qué incluir, qué testimonios citar, es imprescindible
- Analizar, prever y minimizar los efectos del registro sobre los informantes y sobre el investigador
- A la investigación documental corresponden cuidados éticos específicos referidos al manejo adecuado de los derechos de autor.

Partiendo de estas consideraciones como coordenadas esenciales de la investigación, el propósito a continuación es narrar algunas de las tensiones éticas, controversias y dilemas del estudio y mostrar en que manera se han resuelto. Siguiendo a Lincoln (1990) se ha confiado en el imperativo categórico de Kant que afirma: “actúa como si lo que hicieras fuera a convertirse en ley universal de la naturaleza”. Nos hemos alejado de una ética utilitarista y hemos procurado cuidar que en todo momento las personas no fueran medios para alcanzar nuestros fines. De tal modo distinguiremos que acciones hemos incorporado en nuestro estudio según el tipo de sujeto con el que hemos tratado. Dado que íbamos a estudiar colectivos diferentes la forma de intervenir con cada uno de ellos también ha variado.

En primer lugar, para realizar los dos grupos de discusión en las escuelas públicas, contactamos en primer lugar con el inspector del Distrito, le describimos el estudio y solicitamos hablar con cada uno de los directores y directoras de los colegios de la zona. En todos los casos nos concedieron permiso. Seguimos el mismo proceso con los directores y las directoras, pero en este caso pedimos hablar con el profesorado para solicitar su participación en el grupo de discusión. De nuevo, tras describir el método y el propósito de la investigación nos concedieron el permiso. Realizamos los grupos de discusión en 2 centros, 1 de ellos fueron para recoger los datos pertinentes sobre la cuestión y otro para confrontar y verificar lo que habíamos recogido. Cuando los grupos se hubieron completado, realizamos el análisis de contenido para identificar las barreras y potencialidades que el profesorado encontraba para trabajar en red. Estos temas comunes nos guiarían para la redacción del informe final.

Antes de preparar el informe final, ofrecimos sesiones de retroalimentación a cada di-

rector o directora. De los dos directores cuyas escuelas habían participado en grupos de discusión, los dos desearon la retroalimentación. Así pues, se ofreció la posibilidad a los profesores que quisieran revisar el informe escrito antes de su publicación y también al inspector de zona. En estas revisiones, se especificaba las responsabilidades que se pedían a las personas que revisarían el informe. En el Anexo 1.7 se adjunta el documento que se les hizo entrega antes de la participación en el grupo.

Por otra parte, los grupos de discusión de familias se plantearon de la siguiente manera, optando por dos vías diferentes según se tratara del AMPA o de las familias de los niños y niñas con los que trabajamos en Fundación Balía. En el primer caso, se solicitó el permiso a las personas que constituyen el AMPA, se concretó con ellos un día y una hora y nos reunimos en el local que ellos y ellas tienen en el centro escolar. Se le presentaron los diversos temas a debatir previamente y el día de la reunión se conversó sobre ellos. Así pues antes de publicar el informe final se les presentó para consensuar en grupo las conclusiones y verificar su validez. Por otro lado, para convocar el grupo de discusión con las familias de la Fundación Balía, en primer lugar se mantuvo una reunión con la Directora de la Institución, se le presentó un escrito donde se establecían a modo de síntesis las bases y propósitos de la investigación, y por tanto se solicitó el permiso pertinente para trabajar con las familias. La Directora no puso ningún reparo y mostró interés por los resultados que se alcanzaran en el estudio. Así pues, se concretó volver a reunirnos una vez hubiéramos validado los datos con las familias. Para buscar la participación de las familias se aprovechó una reunión de convivencia que organizamos en la Fundación y ahí se les explicó y se les hizo entrega de un documento (Anexo 1.5) en el que explicitábamos el por qué de su participación y que conllevaba. Se invitó al grupo en su totalidad y una parte de ellos fue la que definitivamente se decidió por intervenir en el estudio. De igual modo que en los otros casos, una vez analizados los datos se procedió a presentarlos a las familias, realizando interpretaciones conjuntas sobre el tema, garantizando así el rigor del documento.

Para las observaciones participantes y entrevistas en profundidad se solicitaron previamente los permisos, estableciendo un diálogo que tuvo lugar antes de la observación, sirviéndonos para poner en común los objetivos y posteriormente validarlos y contrastarlos con la comunidad observada y los sujetos entrevistados.

Este recorrido por las diferentes técnicas y grupos que han participado en este proyecto, se complementa con las notas del trabajo de campo.

Hemos intentado por tanto, partir de unos ideales e intentar llevarlos a la práctica a través de nuestras acciones. En ocasiones los ideales, parecían estar fuera del alcance pero en estos momentos reformulábamos las acciones planteadas para dotarlas de reglas éticas que nos hemos autoimpuesto durante todo el proceso de estudio. La reflexión sobre las consecuencias de nuestros actos ha sido motivo de discusión y debate tanto con el “*grupo operativo*” como nuestro director de tesis. En estos diálogos se ha encontrado una *paz relativa* al considerar que nuestros actos han estado guiados por buenas intenciones y así se ha intentado reflejar en la práctica con los participantes. Llegamos así a la sentencia de Woods (1998) cuando afirma:

Tal y como reconoce Dingwall (1980, pág. 888) un trabajo de campo competente requiere tener la conciencia limpia. Según Soltis (1989, pag. 129), esto implica básicamente, observar los valores “no negociables” de la “honestidad, justicia, respeto a las personas y beneficencia”, indicadores que la comunidad profesional ha establecido para resolver conflictos personales (p. 88).

Por último recogemos también las pautas de actuación que desde la metodología comunicativa crítica se nos ofrece, a modo de consideraciones éticas que también han sido tenidas en cuenta por la investigadora durante todo el proceso. El motivo de introducir estos vectores, no es otro que el de proporcionar a la investigación la orientación comunicativa en la producción de conocimiento científico. Las sintetizamos a continuación en los siguientes puntos ya que en otros apartados se ha acudido a su explicación:

- Diálogo intersubjetivo
- Pretensiones de validez
- Compromiso

10. El trabajo de campo en investigación etnográfica. Entrada y salida

El trabajo de campo se ha convertido en la base principal de la etnografía, aunque no lo agota. El trabajo de campo es más que una técnica y más que un conjunto de técnicas, es una situación de investigación que facilita el desarrollo de técnicas flexibles y múltiples (p. 165).

Esta afirmación de Serra (2004) nos da pie para explicar que, de no haber sido por la serie de circunstancias que han concurrido en este tiempo y que nos permitió acceder al campo de manera natural, esta investigación hubiera sido demasiado ardua, o quizás imposible. El acceso a un campo que no viene dado de forma natural, es consustancial a una aproximación etnográfica en la que se deben desarrollar estrategias para introducir la cabeza y convertirse en actor y participante. En esta investigación se accedió a otros campos para recoger datos de diferentes contextos y enriquecer así la investigación y tras esta experiencia podemos afirmar que las resistencias o los problemas de acceso son elementos que dificultan y agravan la labor de investigación profundamente, aunque por otro lado, también constituyen una valiosa fuente de información y nos aportan indicios de cómo es la organización o el contexto. Desde el camino recorrido en este proyecto podemos constatar que cuando ya perteneces al campo, los obstáculos para recoger datos (trabajo de campo) son menos, aunque también existen y quizás de otra naturaleza; posteriormente nos detendremos en su concreción y análisis.

El análisis del acceso al campo se remonta a la historia de la antropología. El trabajo de campo “actual” impulsado por Robert H. Lowie y Franz Boas y principalmente por Bronislaw Malinowski, unió el trabajo de campo con la investigación en su conjunto. Antes, el investigador de campo sólo registraba datos. Otros eran los que luego interpre-

taban y teorizaban sobre esos datos. Con el *nuevo* trabajo de campo se considera que las circunstancias en las que se recogen los datos son relevantes para su interpretación.

Paralelamente, de la sociedad *primitiva* como objeto de estudio, en la que una dominación colonial no hacía problemática la negociación ni el acceso al campo, se pasaron a estudiar los contextos urbanos. Nació un interés cada vez mayor por lo cotidiano que alcanzó su máximo esplendor en la Escuela de Chicago (Robert E. Park, William I. Thomas y Ernest W. Burgess)

Esta nueva circunstancia conducirá a que el acceso y la negociación al campo ganen protagonismo en el conjunto de la investigación etnográfica, obligando a un estudio más sistemático de este momento, según Velasco (1993):

...el papel de los informantes y de los “guardianes” o “gatekeepers”, es decir, de los actores que tienen el poder de abrir o cerrar la puerta de acceso al etnógrafo y a quienes hay que dirigirse en caso de iniciar una negociación (Spradley, 1979, pp. 25-55); modalidades de participación en la observación: periférica, activa, completa, clandestina (Lapassade, 1995, pp. 27-35); la negociación por cauces formales o extraoficiales, el proceso de aceptación del etnógrafo en la comunidad, el papel del investigador en la investigación, el mantenimiento de la interacción y de los tipos de relación, la actitud del observador (Cicourel, 1982, pp. 72-99); el trabajo de campo como proceso de socialización reversible (p. 19).

Todos estos elementos nos dan información de como la práctica de campo es algo complejo y así pues el propósito de este apartado es explicar los diferentes momentos que caracterizan el abordaje del trabajo y analizar en qué circunstancias ha tenido lugar.

En enero de 2008 comencé a trabajar como educadora en el Distrito de Tetuán coincidiendo con el momento en el que me planteaba mi tema de investigación para superar el Diploma de Estudios Avanzados (DEA). En aquel tiempo y tras el primer año de seminarios en el Doctorado de “*Innovación y formación del profesorado*” ya tenía algunas pistas de cuáles eran los descriptores que más me interesaban para llevar a cabo mi tesis doctoral. Así pues, el concepto red aparecía ya con fuerza por aquel entonces, también el de movimiento social, el de agencia humana, etc. términos que venía estudiando en profundidad y participando de ellos también.

El encuentro con este trabajo fue el que me permitió conectar con el campo, aunque yo no tomaría conciencia de esta circunstancia hasta, aproximadamente cuatro meses después. De tal forma que no hubo que negociar para acceder a él, pero sólo de alguna manera. En este contexto, la coordinadora del Área de Infancia de la organización en la que trabajo, fue descubriéndome, a través de mis preguntas y sus respuestas, la red de agentes educativos que se estaba “*tejiendo*” en el contexto objeto de estudio, para potenciar la participación y coordinación de más personas en el ámbito educativo. Ella será durante un tiempo una de las informantes-clave y una de las personas-llave, llamado también *portero*, *guardianes* o *gatekeeper* (ella me abrió puertas para que me conocieran el resto de agentes educativo) y su ayuda fue inestimable no sólo para la entrada al campo,

sino para recoger información previa que permitiera conocer donde entraba. En este período se realizó una primera inmersión muy etnográfica en la que la complicidad con mi informante fue muy eficaz: ella me escuchó y recibió pacientemente mis preguntas. Gracias a ella y a su presentación reuní los datos necesarios para iniciar la tesis e identificar a los participantes de la investigación. Una vez situada en el campo comencé la observación participante, convertida en “*nativa*” a través de mi inmersión natural en la realidad social objeto de investigación. De estas observaciones fue de donde emanaron nuevas aristas, vértices y diagonales que no se habían contemplado desde un análisis *apriorístico* de la realidad social, enriqueciendo las reflexiones que sobre el fenómeno se había formulado.

Antes de continuar con los senderos que tomó esta investigación etnográfica queremos establecer una distinción conceptual entre campo y escenario:

El campo es la realidad social que pretende analizarse a través de la presencia del investigador en los distintos contextos (o escenarios) en los que esa realidad social se manifiesta (Guasch). Esa realidad social en ocasiones puede estar limitada geográficamente y en otras no. El campo donde se sitúa nuestro trabajo es una Comunidad constituida por siete centros escolares de primaria, una Plataforma de Desarrollo Comunitario con una Comisión de Educación, AMPAS y familias en situación de desventaja y su correspondiente Administración.

El campo tiene siempre diversos escenarios, aunque la relevancia de los distintos escenarios para la comprensión del fenómeno social no siempre es la misma.

Así pues, el escenario se constituye por los diferentes contextos en los que la realidad social se manifiesta.

Una vez aclarados estos dos conceptos, con los que trabajaremos a lo largo del apartado, continuamos con la descripción del trabajo de campo de esta investigación. Aunque parece obligada una planificación exhaustiva del acceso al campo, nuestra situación social basada en una coincidencia (el contexto donde nos situaba nuestro trabajo) y una relación personal (la gran ayuda aportada por la primera informante clave de esta investigación) hicieron posible que no hubiera que buscar diferentes “puertas” de acceso para comenzar la recogida de datos.

Para mantenerme en el campo, lo único que tuve que hacer es conservar mi puesto de trabajo y adaptarme permanentemente a las condiciones que mi trabajo me exigía. Esta permanencia en el campo ha supuesto un esfuerzo económico (rechazando otras ofertas de trabajo, quizás mejores) y personal (compatibilizando un trabajo con la realización de una tesis) que se ha revelado en determinados momentos difícil, suponiendo un importante coste personal.

La primera tarea fue realizada durante un año a través de la Observación Participante. Pero antes de observar, tuvimos que analizar el proceso de ver y aprender las diferentes

formas de mirar. La realidad social en primer lugar nos iba a entrar por los ojos, sobre lo que nosotros fuéramos a enfocar, fijando la atención sobre lo que nos han enseñado a mirar o a vigilar. Lo que no se ve, ni se observa ni se categoriza. Por esta razón, al necesitar más ojos, acudiremos posteriormente a otras técnicas de investigación tales como: entrevistas, grupo de discusión, etc. Lo que queremos decir es que para comenzar a observar se partió de este hecho y por lo tanto de tomar conciencia de nuestras limitaciones como sujeto investigador y como observadora.

Durante este año y a través de nuestras observaciones y notas en el cuaderno de campo fuimos construyendo una estructura mental de la realidad que se nos ponía enfrente. Comenzamos así a identificar nodos y lazos de la comunidad educativa, emergían variables y relaciones entre ellas. Construimos el *corpus* de esta tesis mediante interacciones visuales, organizando la información en esquemas mentales supuestamente lógicos. Durante este año, aprendimos que para ver bien es importante haber visto mucho, y consideramos que durante este año, a través de las formulaciones y reformulaciones que hicimos de nuestras observaciones y notas de campo, aprendimos a ver.

En esta investigación se toma la observación participante como más que una técnica, constituyendo la base de la investigación etnográfica. El hecho de haber practicado observación participante durante un buen período de tiempo, nos ha servido para nuestra cualificación sosegada en el arte de mirar y analizar y para articular el eje de esta investigación. En el análisis de resultados se introducirán algunas de las notas más significativas para la investigación con las que se trabajó durante el curso escolar 2008—2009.

En segundo lugar, coincidiendo con el segundo año de trabajo, se determinaron los sujetos a entrevistar atendiendo a criterios que garantizarán una información y documentación cualificada, concretamente en función de su cargo y/o grado de conocimiento de la cuestión a estudiar. A continuación, se mantuvieron las entrevistas con los sujetos seleccionados o bien, con otros indicados con estos (técnica de “la bola de nieve”). La información obtenida en estas entrevistas se complementó con el análisis de la documentación específica facilitada por éstos. Como medio de registro se utilizó la grabadora magnetofónica y en el caso de entrevistados que mostraron algo de disconformidad o reacciones de inhibición, más o menos manifiesta, la alternativa fue tomar notas.

A parte de la realización de las oportunas entrevistas, éste fue el momento de ir introduciendo el elemento comunicativo al estudio e ir contrastando nuestras observaciones con las apreciaciones del resto de personas. El análisis de la realidad pasaba de ser el del propio de la investigadora, a formar parte de la interrelación con otras personas, buscando consensos y bases de entendimiento sobre la realidad social.

El análisis de las entrevistas y la documentación recopilada resistematizó en el “modelo” de Fichas, con el fin de facilitar el análisis individual a partir de las categorías más relevantes y objeto de estudio, tal y como se muestra en el Anexo... Durante estas entrevistas se persiguió en todo momento un discurso libre, en el que las preguntas posibilitaran al testigo elaborar su discurso en la forma elegida, con la intensidad y extensión por éste

deseada. Para ello, el investigador empleó durante las entrevistas en profundidad las técnicas básicas al efecto según Valles (2003), tales como: “silencio, animación y elaboración, reafirmar y repetir, recapitulación y aclaración, cambiar el tema y finalización adecuada”.

Para completar la investigación ese mismo año, se constituyó un grupo de discusión formado por las familias del AMPA. El objetivo era que de manera espontánea debatieran y opinaran acerca de la Comunidad Educativa en el Distrito de Tetuán. El grupo ya estaba formado de antemano y lo que se hizo, para facilitar la labor de la investigadora y la participación de los sujetos, fue aprovechar sus reuniones y en ese momento organizar el grupo de discusión. La duración de las mismas se acordó previamente, siendo una hora el tiempo del que pudimos disponer para formular nuestras preguntas y generar debate. La sesión se desarrolló a partir de un esquema, guión o protocolo flexible sobre el que centrar el discurso grupal, utilizado a tal efecto en las entrevistas en profundidad (Anexo 1.5).

Para la configuración del número de asistentes se adoptó por un criterio “maximalista” para evitar la falta de asistencia. A pesar de esta consideración, para evitar ausencias y ofrecer el máximo de participación, se consensuó con algunos de ellos previamente la fecha/hora y lugar de encuentro del grupo. Todos estos detalles, serían coincidentes, como ya hemos señalado son sus reuniones periódicas. Asistieron finalmente seis personas.

Durante este año, 2009, el instrumento utilizado para articular los posteriores análisis fue “trabajo de campo-observación participante-condición de miembro-entrevistas-grupo de discusión-reflexión epistemológica de la acción” junto con el diario de campo que nos permitió durante el primer año reflejar la producción de lo vivido y lo sentido. Así pues en marzo 2009 se presentó a la comunidad de educadores y a la científica una primera construcción fenomenológica descriptiva de la realidad que se pretende comprender. En estas comunicaciones los sujetos participantes nos ofrecieron una serie de recomendaciones y opiniones que fueron tomadas en cuenta y ayudaron afrontar la tercera parte del trabajo de campo teniendo en cuenta otros aspectos.

Nos situamos ya en la recta final de este estudio, el curso 2009-2010 en el que uno de los aspectos que marca este momento y que más conflicto nos originó, fue el de cómo incidir más en el elemento comunicativo a la hora de situarnos respecto al objeto de estudio. La presencia en el campo y la vinculación con las personas que son objeto de estudio durante un período largo nos permitía reunir, en su ambiente natural, datos sobre el comportamiento de las personas y los acontecimientos, y situarnos en un contexto de confianza y relación estrecha, lo que facilitó la organización del proyecto de otro modo:

Sólo a través de una relación de confianza y de un contacto estrecho entre el investigador y los miembros de los colectivos que se están estudiando, el etnógrafo tendrá acceso a una información muy difícil de contrastar y obtener por otras vías.

En consecuencia y desde una perspectiva más dialógica, decidimos organizar la inves-

tigación comunicativamente. Para ello se hacía imprescindible el trabajar en un contexto favorable que ayudará a su desarrollo y de alguna forma, el trabajo previo se nos vio recompensado. Siguiendo los postulados de la metodología comunicativa crítica, para favorecer este proceso se proponen, entre otras estas acciones:

- Creación de un consejo asesor.
- Constitución de un grupo de investigación multicultural.
- Creación de un grupo operativo.

Un consejo asesor supone la creación de un órgano asesor que aporta, según Gómez et al (2006):

Conocimientos, revisión crítica de los documentos, orientación sobre el desarrollo y proceso del proyecto, el control de que éste sea comunicativo, la valoración de toda la investigación incluyendo sus conclusiones y, especialmente, que los resultados obtenidos contribuyan a mejorar la realidad de los colectivos a los que va dirigido el estudio (p. 48).

Nos parecía un elemento muy interesante y enriquecedor, tanto por la posibilidad de introducir reuniones de validación como por la idea de que la investigación integrara el elemento democrático y dialógico que deseábamos proyectar, en la producción de conocimiento. Sin embargo, un consejo asesor para las dimensiones de este estudio nos parecía complicado por dos motivos: uno por la coyuntura de la investigadora que sin formar parte de un equipo llevaba a cabo una investigación cuantitativa y cualitativamente considerable y dos, porque encontramos una figura menos compleja pero potencialmente poderosa procedente de la Investigación-Acción y de la modalidad de formación del profesorado que se ajustaba más a nuestro estudio. Nos referimos a los amigos críticos que Escudero (2009) lo define de la siguiente forma:

Dos profesores o profesoras deciden crear un espacio compartido para hablar de su enseñanza, analizarla críticamente con propósitos de mejora y formación. Tal relación se establece sobre un clima de confianza (amigos) y con el propósito explícito de hacerse de espejo activo (crítico). La relación se debe basar en el proceso constructivo y la confianza (...)

Se han recogido también diferentes concepciones procedentes de la *Investigación Acción*, Sverdlick (2007) y Latorre (2003):

En Inglaterra, Lomax, Woodward y Parker (1996) establecen la importancia de lo que llaman reuniones de validación, en las que se definen los resultados de los estudios frente a un grupo de amigos críticos. Bone (1996), un director de escuela que hizo un estudio de investigación acción para su tesis, describe una reunión de validación: Invité a tres personas: mi vice-director, un docente, y un conocido que trabaja de consultor. Seleccioné mis “amigos críticos” para tener una variedad de reacciones a mi estudio. Me ayudaron a reflexionar sobre mi práctica y validar los resultados de mi investigación (p. 57).

Es una idea, mayoritariamente compartida, que la investigación-acción debe realizarse en grupo siempre que sea posible, dadas las ventajas y el enriquecimiento mutuo que trabajar en grupo comporta. En el caso de que tenga que realizarse una investigación individualmente, es importante implicar a otras personas. La investigación-acción tiene como punto de mira el “yo” pero es hecha con y para otra gente. La meta de la investigación-acción es la mejora personal para la transformación social, de modo que es esencialmente colaborativa (p. 41).

Sin pretender definir nuestro estudio como Investigación-Acción, el planteamiento que nos ofrece para implicar a otras personas en el proyecto conecta con la dimensión ontológica y epistemológica de la investigación. Por otro lado, esta decisión será también resultado del encuentro con un informante-clave de esta investigación. Esta persona, educador de formación, es una de las personas representativas de la comunidad educativa, objeto de estudio, pues participa desde sus inicios en el Proceso de Desarrollo Comunitario. Tras varias entrevistas y encuentros con él estimamos conveniente presentarle la posibilidad de asesorarnos en el proceso de investigación y a través de un diálogo reflexivo enriquecerla y mejorarla. Esta persona nos sugería el marco idóneo para proponerle participar en el estudio por varias razones:

- Su implicación y participación en el proceso comunitario y en concreto en el ámbito educativo, le caracteriza como persona experta de la realidad social objeto de estudio.
- Echamos mano de planteamientos teóricos muy afines, compartimos la visión de creencia en la educación como motor de cambio social y cuestiona ciertos presupuestos acerca del trabajo en red y los centros escolares que siempre nos han sido de gran utilidad.
- Como educador centra su atención en los aspectos que excluyen a las personas de la institución educativa y cuales les hacen avanzar hacia los mismos resultados que las personas que parten de una mejor situación.

A la luz de estos criterios esta persona ha ido colaborando en determinados momentos de este estudio, facilitándonos por un lado importantes accesos a diversos escenarios y por otro lado, los diálogos con él han sido reveladores y fructíferos siempre para contrastar nuestras declaraciones con su realidad de tal modo que el conocimiento emerge del proceso de reflexión conjunta y no del investigador, exclusivamente.

Anteriormente mencionábamos también que otra de las acciones que integraba el elemento comunicativo en nuestra investigación era la formación de grupos operativos de trabajo. La constitución de un grupo operativo de trabajo supone para Gómez et al (2006):

.....
...la creación de un grupo específico y flexible de trabajo con tareas concretas como, por ejemplo, elaborar las bases teóricas, concretar la metodología, preparar el cuadro de análisis de la información. etc. Estos grupos se constituyen en función de determinadas necesidades del proyecto... (p. 48).
.....

Pensamos que la creación de un grupo operativo podría constituir un buen estímulo para nuestra investigación, evitando así la rutina y el aislamiento que en algunos momentos supone llevar a cabo un estudio de estas características. De tal modo que se decidió constituir un grupo en el que participarán dos personas procedentes de la comunidad objeto de estudio. Estas personas, educadora y psicóloga respectivamente, fueron formadas en la técnica de “grupo de discusión” y su función específica fue la de desarrollar grupos de discusión con el profesorado, cuando el sujeto investigador no alcanzaba a ello. Así pues, en el ANEXO 1.2 se muestra como se organizó el trabajo durante el tiempo en el que hubo colaboración. Por otro lado, numerosos investigadores, entre ellos Goetz y LeCompte (1988) desde el ámbito etnográfico nos señalan:

...haber recibido ayuda de informantes locales para confirmar que lo que ellos han visto y registrado es lo que perciben realmente los participantes. Se puede buscar este tipo de confirmación en varios niveles de los procesos de recogida y análisis de los datos (p. 222).

Por último, aunque no se creó un grupo de investigación multicultural, a lo largo de todo el proceso de investigación se acompañó de diálogos, formales e informales, con las personas que pertenecen al colectivo al que va encaminado el proyecto. Sus ideas, comentarios y reflexiones nos fueron muy útiles, sobre todo para no perder el sentido del estudio.

Además de las acciones descritas, también se plantearon dos reuniones plenarias a lo largo del trabajo para analizar debatir y consensuar los documentos y propuestas elaboradas. En estas reuniones se convocó a todas las personas que habían participado activamente en la investigación (amigo crítico, grupo operativo, compañeras de trabajo y personas pertenecientes a las familias con las que se trabaja) con el objetivo de reflexionar conjuntamente y proporcionarle rigor y validez a la investigación.

Aparte de las acciones descritas que tuvieron lugar en el curso, 2009-2010, también se añadieron nuevas técnicas de recogida de datos, en escenarios diferentes y se realizaron pequeñas inmersiones a otros contextos educativos con práctica comunitaria en red para recoger elementos y significados desde lo que ya están haciendo otras personas. Estos otros contextos se incluirán en el marco teórico pues trascienden lo empírico aportando procesos, relaciones y planos del trabajo en red que están transformando los contextos.

Como se puede apreciar, la “familiarización” progresiva con el contexto será lo que vaya definiendo el trabajo de campo formulado en términos de conjugación, diálogo, negociación, etc. Por otro lado la tensión permanente se vivirá entre la actitud natural y la actitud teórica, es decir, entre la condición de actor y la de autora. La condición de miembro de la comunidad objeto de estudio nos situará en la comprensión del mundo de la vida, y nos convertiremos en nuestra principal fuente de información en determinados momentos. De este modo, reflexionaremos sobre la propia acción y la de los otros, centrándonos en una interacción individual específica: el trabajo en red.

Abordaremos el trabajo de campo sin otro propósito que determinar las características, barreras y potencialidades del trabajo en red y cómo influye en lo que se hace y cómo se hace ante las personas protagonistas de la investigación.

La salida del campo tuvo lugar en julio del 2010 a través de una beca de investigación para poder trabajar sobre mi tesis en la Universidad de Kaiserslautern, Alemania. Este distanciamiento me permitió realizar los primeros análisis que merecían los datos recogidos durante este tiempo y allí se comenzó a escribir este primer capítulo de la investigación desde la perspectiva de dirigirla a la comunidad con la que habíamos trabajado estos años y a la comunidad científica. Así pues y como desde el principio el trabajo de campo se había abordado como una situación de vida asumida desde una perspectiva científico—social específica, la salida del campo responde también a esta situación de vida en la que se fuerza de algún modo. Por otro lado, ya se habían conseguido reunir las pruebas y evidencias suficientes para garantizar la credibilidad de la investigación, y se comprobó que no era necesario seguir en el campo para terminar la investigación. De tal modo el trabajo de campo se abandona por dos motivos: tanto por la pertinencia de la información recabada en el trabajo como por las circunstancias del sujeto investigador.

A modo de conclusión queremos adelantar una posible crítica, manifestando que en el trabajo de campo aunque la investigadora haya considerado los efectos de la historia, la influencia del observador, las diferentes selecciones, las conclusiones entre los fenómenos, estarán de algún modo condicionadas por estas circunstancias. La réplica es que en Ciencias Sociales, y más concreto en el ámbito de la educación, es muy arriesgado reducir el empirismo a un trabajo metodológico de laboratorio, tratando los fenómenos a estudiar de forma mecanicista como en el mundo natural. Nosotros hemos optado por un diseño emergente, vivo y asumimos por tanto, las limitaciones que nuestro estudio pueda tener.

11. Síntesis de las principales actuaciones realizadas

Para el adecuado cumplimiento de los objetivos que orientan esta investigación, se han desarrollado las siguientes actuaciones que recogemos esquemáticamente en este último apartado:

- Identificación, selección, sistematización y análisis de las teorías, investigaciones y prácticas existentes en materia de Comunidades de Aprendizaje, red, sociedad.
- Elaboración de un mapa con los principales agentes educativos operando en el contexto, definiendo los informantes clave para esta investigación.
- Elaboración de la guía de las entrevistas, de los grupos de discusión y de la observación participante.
- Relación de las entrevistas en profundidad a los actores representativos de la Comunidad educativa en Tetuán.
- Introducción del “amigo crítico” y “grupo operativo” en la investigación.
- Constitución de grupos de discusión por expertos del ámbito educativo, AMPA y otras familias para el análisis de la realidad presente y tendencias respecto al trabajo en red.

- Sistema de registro, transcripción y codificación de la información.
- Proceso de categorización emergente.
- Mecanismos de contraste de la información.
- Procesos de triangulación previstos.
- Criterios de credibilidad.
- Progresivas perspectivas a intercalar a lo largo del proceso de categorización.
- Elaboración del informe final, análisis, conclusiones y tendencias del proyecto.
- Presentación del informe a los sujetos participantes con el fin de recoger aportaciones, críticas y análisis.
- Reelaboración del informe con las últimas aportaciones y consideraciones.
- Presentación a la comunidad científica.

CAPÍTULO III: Análisis de resultados

1. Introducción

En este capítulo llevaremos a cabo el análisis sobre la experiencia de trabajo y la información recogida desde el año 2009 hasta el 2011. Relatamos la experiencia de forma resumida en el apartado *Introducción* y nos referimos también a ella desde una perspectiva metodológica en el *Diseño de Investigación*. En ese parágrafo y en las siguientes páginas la analizaremos pormenorizadamente.

Se trata de construir un relato donde analizaremos la información recogida en otro momento de la investigación, mediante un conjunto de procedimientos que nos permitan tratar de responder a las preguntas formuladas. La finalidad del análisis será la de describir, explicar, interpretar y en último término, colaborar a transformar la realidad donde hemos trabajado durante todo este proceso. Examinaremos la información desde un ejercicio de reflexividad, en la que mi presencia, o presencia del “yo” no será suprimida, sino que será tomado como elemento constitutivo y a la vez revelador de cuestiones epistemológicas y metodológicas en la construcción de conocimiento. Para ello como indica Garfinkel (1967) hemos partido de una propiedad “natural” de lo social para analizar o describir el mundo desde la revelación de las acciones prácticas de la vida cotidiana. Es en este punto donde el método de análisis se define como una etnografía, en realidad un estudio de tipo **etnográfico**, ya que intentaremos dar cuenta de las condiciones en que se genera el conocimiento de una realidad.

En una segunda fase del proceso de investigación, la información será tratada desde el **análisis de contenido** con el fin de establecer una tipología de las comunicaciones y facilitar la descripción y sistematización de los componentes semánticos del mensaje.

Por último, el análisis de la información se aborda también desde los postulados de la **metodología comunicativa crítica**. Esto tiene las siguientes consecuencias para nuestro estudio tal y como nos advierte Gómez et al. (2006):

Quienes investigan pueden tener percepciones o ideas preconcebidas sobre la realidad de los sujetos que están investigando, de ahí la necesidad del consenso, de manera que el análisis debe ser ampliado o modificado a partir de la interacción con las personas participantes. Si se ha recogido información mediante estrategias cualitativas, el modelo de análisis se rige por los postulados de la metodología comunicativa (...) (p. 94).

Desde la metodología comunicativa crítica nuestro trabajo no sólo se centra en analizar o describir los procesos, sino que hay una pretensión que va mucho más allá: transformar las desigualdades. En este intento, la investigación WORKALÓ y la investigación INCLUD-ED nos han servido como un buen andamiaje desde el que aprender a utilizar la metodología mencionada como herramienta de investigación. WORKALÓ es un proyecto realizado en el año 2002 cuyo objetivo global fue definir estrategias innovadoras de desarrollo social y económico orientado a la cohesión social, teniendo en cuenta que las minorías étnicas y la Comunidad Gitana en particular tienen mucho que aportar

para el refuerzo de la cohesión social en Europa. Una de las principales aportaciones de WORKALÓ es su contribución al estudio de la exclusión social a partir de un enfoque metodológico innovador: la metodología comunicativa.

Estas tres herramientas constituirán el conjunto de procedimientos de análisis, en consonancia con la orientación epistemológica de esta investigación. En consecuencia, podemos decir que la naturaleza de la tesis es de origen **cualitativo** y de acuerdo con Gómez et al. (2006) concebimos el proceso de análisis de la siguiente forma:

...proceso que consiste en aislar las unidades básicas del conocimiento cultural que los sujetos o participantes conocen, explorar las categorías de tales unidades y buscar las relaciones para teorizar sobre el fenómeno de estudio. Procede fragmentando la información en unidades de sentido o significado, unidades manejables para organizar y sintetizar la información, y así, facilitar la búsqueda de tipos, clases, secuencias, procesos, patrones, etc. (p. 93).

Por otro lado, las diferentes herramientas de análisis se corresponden con diferentes fases del proceso y por ello con diferentes apartados de este capítulo. A continuación detallaremos como, estas fases o diferentes momentos de análisis, quedan recogidos en el texto en diferentes apartados. En el apartado: **Dispositivos para construir el relato** explicamos el tipo y características de los registros obtenidos a través de la observación participante comunicativa, la entrevista en profundidad, el grupo de discusión comunicativo y el relato de vida comunicativo.

En el siguiente apartado: **Construcción del relato: Momentos, escenarios y protagonistas**, lo dedicamos a describir en detalle el origen y evolución de la *red socioeducativa*: recorriendo lugares, recogiendo interacciones, mostrando las múltiples subjetividades que se desprenden del contexto. El objetivo principal de este proceso de construcción será el de identificar escenarios, protagonistas y momentos clave con el fin de facilitarnos el análisis posterior y la comprensión del fenómeno a estudiar.

Para facilitar la comprensión del lector, estableceremos el relato secuenciado en las siguientes partes:

- Historia y contextualización del proceso de desarrollo comunitario de Tetuán.
- Metodología participativa aplicada en la elaboración del diagnóstico comunitario de Tetuán: hablando de educación por barrios.
- La Comisión de Educación.
- *Tetuán no se calla*. Movimiento social.

El hecho de haberlo presentado por secuencias, además de ayudar a la comprensión, obedece a un interés de señalar la importancia de la especificidad de los contextos y los diferentes momentos de creación y evolución de la *red*.

En el apartado IV, **Deconstrucción del relato: análisis de contenido**, se aborda la información obtenida de los sujetos participantes identificando las unidades de contenido (muestreo, registro y contexto) para posteriormente, desarrollar el conjunto de categorías

que nos permitan poner orden a los discursos e ideas. Además estas categorías se dividirán en diferentes elementos que sintetizarán o abreviarán el concepto, aportando diferentes dimensiones de una misma categoría. En este apartado explicaremos cómo hemos delimitado las categorías, cuáles son y qué repercusiones tienen para nuestro estudio.

Una vez identificadas las categorías, elaboraremos un cuadro de análisis formado por filas y columnas. En las columnas encontraremos las 8 categorías en las que hemos clasificado la información obtenida. En las filas del cuadro situamos las dimensiones exclusoras y transformadoras con las que hemos cruzado las categorías de las columnas. Las dimensiones exclusoras incluyen todas aquellas ideas preestablecidas, reflexiones, aportaciones que impiden que todos los sujetos de una comunidad educativa trabaje en red. Las dimensiones transformadoras hacen referencia a todas aquellas que posibilitan crear vías de transformación social, contribuyendo a que todos los sujetos de una comunidad educativa se establezcan en red. En esta parte, se recogerá la información obtenida a través del diálogo intersubjetivo con las personas que relacionadas con el ámbito educativo, forman parte de esta red. Esto sólo es posible si interactuamos y dialogamos con ellas.

Por otro lado, y con el fin de aportar un cuadro o matriz de análisis más amplio y tratar con mayor profundidad algunos aspectos del estudio, estableceremos dos subcategorías: *sistema y mundos de vida*. Creemos que el ofrecer estos dos elementos más en el análisis, puede ser de utilidad para dar luz a los nexos de comunicación entre los dos y ayudarnos a analizar la cultura de ambos.

En el **apartado V** y desde los datos recogidos en los relatos de vida comunicativos y las notas de campo de mi trabajo como educadora, analizaremos cómo el trabajo en red, entre los diversos agentes educativos, beneficia o perjudica a que los grupos más vulnerables se integren en el sistema educativo teniendo las mismas oportunidades que el resto de personas y obteniendo buenos resultados tras su paso por la institución escolar.

A la luz de los datos resultantes, nos dedicamos en el **apartado VI** a interpretar y valorar la red socioeducativa desde los siguientes elementos: en primer lugar, analizaremos los dilemas y posibles escenarios que pueden presentarse en un futuro. En segundo lugar, extraeremos del análisis aquellos elementos, a nivel estructural y social, que posibilitan el cambio de la organización educativa hacia la red socioeducativa y nos detendremos a detallar los indicadores para que esa red trabaje en un sistema de calidad inclusivo para todos y todas. Este análisis nos dará pie para reflexionar sobre la posibilidad de seguir generando una red socioeducativa inclusiva en la sociedad de la información. Lo hemos definido como RSI (red socioeducativa inclusiva), y con la creación y definición de esta organización, aportamos un itinerario desde el que trabajar la inclusión educativa. Por último, realizamos una aportación original a modo de esquema para futuras investigaciones y para futuros escenarios posibles, a través del concepto: razonamiento-red socioeducativa inclusiva (RRSI). Desde esta herramienta se indaga a fondo en los procesos que generan exclusión social en niños, niñas y sus familias, a través de un proceso dialógico en el que participan diferentes personas de la comunidad educativa que compone la red y desde el que se pretende proporcionar una herramienta para elaborar diagnósticos razonados y

evidenciados de los elementos que coadyuvan a que la desigualdad tenga lugar y a que un determinado niño o niña no alcance los mismos resultados que el resto.

Este apartado concluye con una discusión de los resultados, recogiendo los resultados más relevantes y contrastándolos a la luz de otras investigaciones.

2. Dispositivos para construir el relato

El análisis que viene a continuación se ha basado en:

1. **Revisión documental** de textos elaborados por la comunidad educativa.
2. Notas extraídas de los diarios de campo de mi **observación participante** a través de mi trabajo como educadora.
3. Transcripciones de **entrevistas en profundidad**.
4. Trabajo con **grupos de discusión**.
5. Pensamiento, reflexiones y formas de actuar procedentes de los **relatos de vida comunicativos**.

El total de técnicas empleadas durante el proceso de investigación han sido de 27, repartidas en el período entre los años 2009-2011. Así pues, en la siguiente tabla se explican cuáles y cuántas son:

ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD
13 entrevistas en profundidad
OBSERVACIÓN PARTICIPANTE
6 observaciones participantes
RELATO DE VIDA
3 relatos de vida
GRUPO DE DISCUSIÓN
5 grupos de discusión
TOTAL: 27

Tabla 28: Número de técnicas de recogida de información. Fuente: Elaboración propia.

En las investigaciones sobre exclusión social, recoger la voz de las propias personas, desarrollando un diálogo igualitario entre persona investigadora y sujeto participante, es un valor añadido. Diferentes investigaciones (Flecha et al.) denuncian el desnivel metodológico que se produce cuando no se tienen en cuenta las interpretaciones que las personas realizan sobre la realidad. Esto explica el elemento comunicativo presente en nuestro análisis. Este elemento comunicativo se refleja en la fase en la que la investigadora presenta a la comunidad participante los resultados obtenidos en un informe intermedio con el fin de contrastar la información e interpretarla conjuntamente.

Lo siguiente fue **transcribir** las grabaciones obtenidas a través de las diferentes técnicas de recogida de información. Para ello se contó con la ayuda de tres personas, las cuales recibieron una formación sobre técnicas de obtención de datos y recogida y que constituyeron el *grupo operativo* de esta investigación. Cada transcripción se identificó con una referencia. Así pues R1 podría ser la referencia del primer relato comunicativo. De tal modo que para cada técnica– siguiendo la propuesta de Gómez et al. (2006), p. 98– se realizó una ficha que pretendía recoger aspectos concretos como, por ejemplo, la fecha, localización, la técnica utilizada, las personas participantes etc. tal y como mostramos en la siguiente tabla:

INVESTIGACIÓN: Referencia de la técnica. Lugar y fecha en que se realiza. Persona que la realiza. Duración
Nombre de las personas participantes (pueden ser seudónimos). Género. Edad. Nivel de estudios. Origen. Ocupación. Pertenencia a una red. Relación con el tema de investigación. Otros datos de interés.

Tabla 29: Ficha técnica para la información recogida. Fuente: Gómez et al. 2006 (p.98).

Una vez transcrita toda la información, el *grupo operativo* procedió a **codificar la información**. Antes de proceder a la codificación, las personas del equipo investigador leyeron la información obtenida en su totalidad para tener una idea general del contenido de la misma. Este momento consistió en examinar de manera consensuada las unidades de análisis (frases, palabras, párrafos, etc.) anotando al margen de cada una de ellas el código correspondiente. En primer lugar, seleccionamos el total de registros con los que trabajamos, y posteriormente extrajeron los códigos pertinentes para el estudio. Se trataron de priorizar las aportaciones que merecían un análisis más profundo dejando de lado aquéllas que no lo merecían. La codificación sirve para localizar las unidades de análisis seleccionadas.

Para codificar la información fue imprescindible tener como herramienta presente el **cuadro o matriz de análisis elaborado**. Este cuadro o matriz final es el resultado de la aplicación de los diferentes niveles de análisis y procede de toda la información recogida a lo largo del proyecto, tanto de la procedente del marco teórico como la que proviene del trabajo de campo. De este análisis surgen las categorías a las que posteriormente se ponen en relación con el eje exclusor–transformador.

Categorías de la red								
	Participación	Diversidad	Reflexión	Colaboración Cooperación	Diálogo	Creación de Sentido	Inclusión	Organización que aprende
	Mundos de vida							
	Centro educativo (a), Admón educativa(b), Asociación (c)				Familia (d), niños/as (e)			
Dimensiones Exclutoras	1	2	3	4	5	6	7	8
Dimensiones transformadoras	9	10	11	12	13	14	15	16

Tabla 30: Matriz de análisis: categorías y dimensiones. Fuente: elaboración propia.

El cuadro define cada cruce con un código numérico que utilizaremos para clasificar la información en el momento de analizar las transcripciones. Así pues, el código “1a” hace referencia a las dimensiones exclusoras que tienen que ver con la categoría *participación* dentro de la subcategoría *centro educativo*; el código “12e” simboliza las dimensiones transformadoras dentro de la categoría *colaboración-cooperación* en relación con los *niños/as*. De este modo, cada casilla recoge aquellas unidades de análisis que pertenecen a la misma categoría, subcategoría y dimensión.

Una vez agrupada la información se pasó a la interpretación y descripción de la misma. En primer lugar se realizó un **informe general** de la investigación para presentar a las personas participantes en la investigación. Así pues, de cada información se realizó un primer análisis para contrastar las interpretaciones con las personas participantes en la investigación. En esta parte Gómez et al. (2006) nos advierte de lo siguiente:

El objetivo de este encuentro no sólo es contrastar dicho análisis, sino aclarar dudas o profundizar en aspectos que se han explicado de manera superficial o que no se han analizado suficientemente. Si este encuentro no puede realizarse, conviene debatir y contrastar las interpretaciones con un grupo de personas relacionado con el colectivo investigado (p. 99).

Una vez contrastadas las interpretaciones con las personas participantes se integraron los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas y se procedió a la triangulación de técnicas elaborando un **informe final** con los resultados y conclusiones del estudio. Siguiendo a Gómez et al. (2006) dicho informe debe contener los siguientes puntos:

- Los objetivos y las preguntas orientadoras de la investigación.
- La base teórica y la metodología utilizada, incluyendo el diseño de investigación.
- Los resultados y las conclusiones.

Con respecto a las personas participantes en el estudio, un total de **52 personas** pertenecientes a la comunidad educativa colaboraron en esta investigación aportando su visión y estableciendo comunicación con la investigadora en diferentes momentos. Con el propósito de asegurar el anonimato de los participantes en el estudio, la información procedente de ellos y ellas ha sido codificada, utilizando el sistema que mostramos en la siguiente tabla (Anexo 1.2):

Sujeto	Código	Técnica	Código	Género	Código	Centro	Código

Tabla 31. Participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado y con el fin de demostrar que la investigación ha requerido de la **inclusión de la máxima diversidad de voces** contando con la participación directa y activa de personas de diferente origen, sexo o formación académica, a continuación se adjuntan

los siguientes diagramas explicativos con el fin de mostrar la diversidad de la población participante.

En primer lugar, y según cuestiones relativas al **género**, podemos observar como tanto mujeres como hombres han sido tenidos en cuenta para la creación de un discurso que recoja el diálogo producido tanto por hombres como por mujeres. Como se aprecia en el diagrama, el número de participantes de género femenino es superior al masculino. La razón es sencilla: cuando planteamos el grupo de discusión comunicativo con familias y el grupo de discusión con profesores coincidió que al primero acudieron sólo madres, exceptuando un padre, y en el grupo de discusión con profesores, todas fueron mujeres. Esta coincidencia que incrementa el número de mujeres sobre el de hombres tiene su explicación, desde unas cuantas investigaciones que nos muestra como en “Infantil, Primaria y Secundaria, el número de profesoras es mayoritario” desde hace algunos años (1998-1999). Por otro lado, y coincidiendo con otras investigaciones (Geldestein. UNICEF, 1997) cuando hablamos de personas pertenecientes a colectivos más vulnerables, podemos afirmar como las mujeres desempeñan el rol principal del grupo familiar, en ocasiones también como sostén económico.

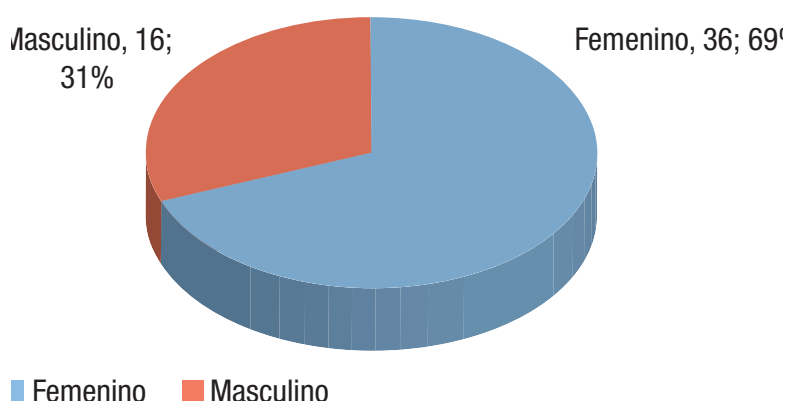


Figura 30. Género de los participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en el contexto de la sociedad de la información, la inmigración resulta una de las fuentes de transformación más importantes, ya que configura una sociedad cada vez más multicultural. En el ámbito de la investigación todavía estamos adaptándonos al reconocimiento de la **diversidad**. En una primera fase (año 2009) de esta investigación no nos propusimos explícitamente crear un escenario educativo multicultural, multiétnico y multilingüístico, sin embargo en una segunda fase, entendimos que teníamos que incrementar el número de personas de distintas nacionalidades a la nuestra para enriquecer y ser coherentes con el discurso planteado en la investigación.

A continuación, reflejamos la diversidad de procedencia de los diferentes participantes en la investigación, pudiendo concluir que un total de **7 orígenes de procedencia** diferentes participaron en nuestro estudio.

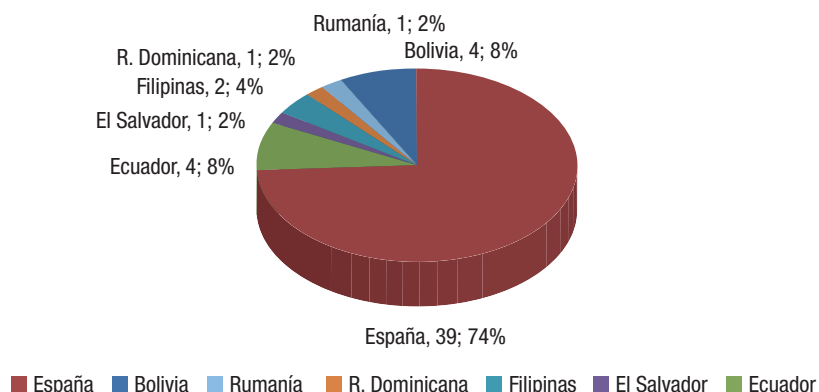


Figura 31: Origen de los participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia.

Por último, y continuando con la tendencia dialógica de nuestras sociedades y con el impacto que debe tener en nuestras investigaciones, debemos señalar la incorporación a la investigación de **personas “expertas” y “no expertas”** con el fin de realizar una investigación más inclusiva y científica. Todos y todas podemos aportar argumentos desde nuestras diferentes experiencias y recursos culturales. Este fenómeno de cuestionamiento se ha descrito como *desmonopolización del conocimiento experto* (Beck et al. 1997) y es lo que nos ha llevado a buscar personas, basándonos no exclusivamente en su formación académica o en su CI, sino partiendo de aquello que afirmaba Habermas que *todas las personas son capaces de lenguaje y acción* (Habermas, 2001). A continuación mostramos el porcentaje de participantes que han recibido formación universitaria frente al de participantes que han seguido otro itinerario:

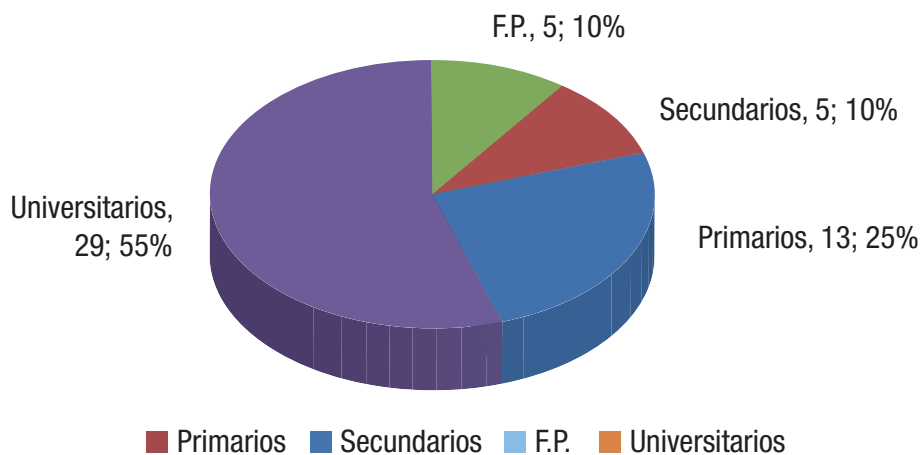


Figura 32: Formación académica de los participantes en la investigación. Fuente: elaboración propia.

Creemos por tanto que, tanto por las técnicas y procesos seleccionados como por los elementos tenidos en cuenta a la hora de incorporar a los participantes, esta investigación basada, como ya hemos afirmado en un enfoque comunicativo, nos permite alcanzar diversos objetivos. Por una parte, hace posible el análisis de la realidad, pues ella es diversa, heterogénea. Por otra parte, constituye una profundización en una metodología crítica e innovadora al incorporar a sujetos procedentes de diversas realidades en una misma investigación. Por último, permite reconocer las opiniones e intereses de participantes que normalmente quedan excluidos de los procesos de legitimación científica.

3. Construcción del relato: momentos, escenarios y protagonistas

3.1 Breve historia y contextualización del proceso de desarrollo comunitario de tetuán.

El proceso de desarrollo comunitario (a partir de ahora PDC) *Tetuán Participa*, del Distrito de Tetuán, nace hacia junio de 2003 a raíz de una iniciativa de los Servicios Sociales de la Junta Municipal del Distrito. En este momento también destaca como impulsora del proceso la Plataforma de Asociaciones del Distrito de Tetuán. Los procesos de desarrollo comunitario se definen como:

(...) se dirigen a la mejora cualitativa de los barrios y/o distritos, potenciando un partenariado entre los poderes públicos y las entidades ciudadanas, sobre la base de la corresponsabilidad de las actuaciones y la cogestión de programas sociales. Para la consecución de unos objetivos de cohesión y vertebración social en la prevención y lucha contra la exclusión social. (Departamento de Bienestar Social de la Generalitat de Catalunya, 1998).

Por tanto, la iniciativa de creación del proceso de desarrollo comunitario no surge como respuesta a una demanda ciudadana de mayor colaboración o participación, sino que responde, sobre todo a la estrategia de intervención socio-comunitaria planteada por los técnicos municipales, con el apoyo de la ciudadanía.

En septiembre de ese mismo año se realizan unas *Jornadas Formativas* de la mano de Marco Marchioni, trabajador social, metodólogo e impulsor de procesos de planificación comunitaria en distintos lugares de España. El propósito era poner en marcha un proceso comunitario en el Distrito que mejorara la calidad de vida de su población, contando con la presencia activa de ésta, con su participación. Se buscó además la coordinación de los distintos dispositivos y Administraciones públicas presentes en el territorio, para dar respuestas integrales, desde y con la participación de los diferentes sectores de población del Distrito, a los problemas endémicos y a los de nueva aparición que se detectaron. En ese momento se apreciaron algunas oportunidades que hicieron más adecuada la puesta en marcha del proceso: la buena disposición de las entidades y organizaciones implicadas, la voluntad política expresada desde la Junta Municipal del Distrito y la presencia de una metodología que hiciera operativa la puesta en marcha del proceso.

Así pues, los elementos que facilitaron el trabajo en el momento inicial fueron:

1. La existencia de una voluntad política para el desarrollo comunitario.
2. La existencia de una plataforma en la que estuvieran agrupadas Asociaciones del Distrito interesadas en poner en marcha un proceso de estas características.
3. El interés de los Servicios Sociales por iniciar un proceso de desarrollo comunitario.
4. El asesoramiento de un experto en trabajo comunitario.
5. Un curso de formación, impartido por el asesor, en el que se fijó una metodología común a utilizar en el proceso.

El objetivo del PDC se definió como:

La intención de lograr la mejora de las condiciones de vida de todos/as los/as ciudadanos/as del distrito, a través de un proceso participativo (EEMCE9. 15/11/2009).

Los principios que marcaron como expositores de este PDC fueron los siguientes:

1. El proceso tiene siempre tres protagonistas: La administración, los recursos técnicos y los profesionales que operan en la comunidad y la población. Los tres protagonistas deben implicarse en el proceso, fijando cada uno su papel y respetando y asumiendo el de los demás.
2. La participación como componente fundamental, sin participación no hay proceso de construcción de la comunidad, de su futuro y de su capacidad para enfrentarse a las situaciones. La participación de los tres protagonistas comienza desde el momento en que se inicia el conocimiento de la realidad.
3. El proceso de trabajo es a medio o largo plazo, en el que se interrelacionan aspectos sociales, educativos, culturales, etc. Esto no quita para que en el proceso se realicen actividades que se puedan definir como sectoriales, actividades que tienen que tener siempre como referencia la globalidad y realidad comunitaria.
4. La información que surja del proceso ha de ser fluida, transparente y la misma para los tres protagonistas.

La organización del proceso la podemos exponer, de manera gráfica, en este esquema:

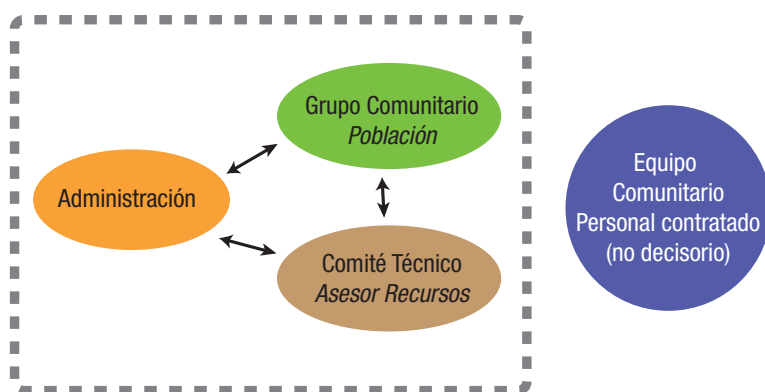


Figura 33: Organización del PDC. Tetuán. Fuente: Documento del Proceso.

Pero en todo este proceso se sucedió un nuevo acontecimiento que fue recibido tanto como una oportunidad como una amenaza: se presenta el Plan de Inversiones para el Distrito, de modo que desde la Junta Municipal se propone vincular el proceso comunitario a dicho Plan. Esta situación produjo tensiones y quedó claro que para el proceso comunitario, hubo un antes y un después del Plan de Inversiones; las relaciones con los responsables políticos municipales no pasaron por sus mejores momentos.

Como elementos de comunicación e identificación, el proceso comunitario tiene un espacio virtual: en un primer momento fue la web de la Plataforma de Asociaciones que albergaba las informaciones que se iban generando: “somostetuan.net” como una web

comunitaria, un espacio de participación y una herramienta para el trabajo de las entidades sociales y asociaciones del Distrito”. Posteriormente la página pasó a denominarse: www.tetuanparticipa.org

Como elemento de identificación se creó un logotipo proporcionando entidad a esta nueva iniciativa:



Figura 5: Logotipo de la primera página del proceso de desarrollo comunitario. Fuente: Documento del proceso.



Figura 34: Logotipo de la segunda fase del proceso. Fuente: Documento del proceso.

Entre las primeras acciones que se desarrollaron encontramos una principal y que marca el inicio del PDC; el estudio de las fuentes y datos secundarios que daban cuenta de la situación del Distrito y que, bajo el título de Memoria Objetiva, se llevaría a cabo por el Equipo Alamedillas en diciembre de 2004. En este momento se hizo un esfuerzo por recopilar y analizar datos acerca de la historia, el territorio, la población (con especial énfasis en las migraciones), el trabajo y empleo, el tejido asociativo y las administraciones públicas, con los dispositivos y equipamientos que éstas gestionan. La monografía sobre el terreno respondía a la inquietud de hacer un primer estudio sobre la realidad sobre la que se estaba pensando actuar:

Una monografía objetiva que ayudara a la detección de los problemas de la comunidad sobre la que se proyectaba una intervención comunitaria, en un intento de situar los problemas y necesidades del distrito y que sirviera de apoyo para la realización de una segunda Monografía que recogiera los aspectos más subjetivos de las problemáticas recogidas: la Monografía Subjetiva. De esta intención nacen las páginas que aquí se recogen (Alamedillas, 2004, p. 1).

La monografía fue el resultado de la aplicación de diferentes materiales y herramientas. Por un lado, datos estadísticos, ficheros y monografías recogidos de las diferentes asociaciones y recursos de la zona. Esto se completa con algunas entrevistas realizadas a diferentes actores del Distrito de Tetuán. A continuación y a modo de síntesis recogemos algunos de los datos más relevantes y las principales conclusiones alcanzadas en este estudio, aportándonos una fotografía de la situación socioeducativa del distrito:

	Jaime vera	Pio XII	Felipe II	Ignacio Zuloaga	Juan Ramón Jiménez	Federico Rubio	Ortega y Gasset	TOTAL
Alumnos	605	270	204	401	206	340	610	2.636
Inmigrantes	423	176	95	200	169	273	268	1.626
Porcentaje	69,9%	41,6%	46,5%	49,8%	82%	80,2%	43,9%	62%
Minorías étnicas	3	31	25		22		4	85

Tabla 32: Educación primaria, centros públicos. Fuente: Monografía objetiva (Alamedillas, 2004).

	E. Infantil	E. Primaria	E.S.O.
Divino Corazón	140	300	207
Gil Díaz	48	107	---
María Auxiliadora	146	374	388
Ntra. Sra Del Pilar	149	331	246
Padre Piquer	---	---	431
Patrocinio San José	632	458	---
San Antonio	74	139	---
San José	80	162	113
San Juan Bautista	151	462	479
Total	1.420	2.333	1.864

Tabla 33: Colegios concertados. Fuente: Monografía objetiva (Alamedillas, 2004).

Escuelas Infantiles
Aguadulce
La plazuela
Ntra. Sra. De las Victorias
Ntra. Sra. De los Ángeles

Tabla 34: Escuelas infantiles. Fuente: Monografía objetiva (Alamedillas, 2004).

Jaime Vera				Ntra.Sra. de la Almudena				Tetuán Victorias			
1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º
74	73	89	73	138	82	97	59	30	24	40	21
Total			309	Total			376	Total			115

Tabla 35: Institutos públicos de Educación Secundaria. Fuente: Monografía objetiva (Alamedillas, 2004).

Otros recursos que intervienen en el ámbito educativo
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aula de Compensación Educativa (ACE) 2. Centro de Educación de Adultos 3. Escuelas Profesionales Padre Piquer 4. Equipo Atención Temprana 5. Escuela Popular de Inmigrantes 6. Talleres de Formación Sociolaboral de Cáritas 7. Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica 8. Sección de educación de la Junta Municipal de Distrito (técnico de Educación y Educador de Absentismo) 9. Centro de Apoyo al Profesorado

Tabla 37: Otros recursos que intervienen en el ámbito educativo Fuente: Monografía objetiva (Alamedillas, 2004).

Centros que realizan apoyo escolar
<ol style="list-style-type: none"> 1. Fundación Balia 2. Asociación Cuatro Ocas 3. Colectivo Tetuán Ventilla 4. Asociación Caminando Pueblos Unidos 5. Centro de Día Mensajeros de la Paz 6. Diversas Parroquias, coordinado desde Cáritas Vicaría VIII

Tabla 36: Otros recursos que intervienen en el ámbito educativo Fuente: Monografía objetiva (Alamedillas, 2004).

Principales características enumeradas acerca de la población de los CEIPs:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Absentismo no significativo 2. Problemáticas derivadas de las dificultades sociofamiliares relacionadas con la inmigración, muy presente en la población escolar. 3. Nivel socioeconómico medio-bajo 4. Escasa implicación de las familias 5. Diversidad en las familias de los alumnos

Tabla 38: Principales características enumeradas acerca de la población en CEIPs. Fuente: Monografía objetiva (Alamedillas, 2004).

Demandas de usuarios detectadas desde la Sección de Educación de la Junta Municipal de Tetuán

1. Falta de plazas en las Escuelas Infantiles Públicas
2. Necesidad de prolongar la jornada escolar, debido a las obligaciones laborales de los padres
3. Falta de plazas en campamentos urbanos durante los períodos vacacionales
4. Aumento de las plazas en el Aula de Compensación Educativa, incremento de los perfiles profesionales, así como rebajar la edad de acceso a los 14 años
5. Aumentar el número de centros y perfiles profesionales en los Programas de Garantía Social
6. Incremento de las cuantías de ayudas de comedor escolar, así como revisar los requisitos de concesión. En el mismo sentido para las ayudas de libros.
7. Mayor información en relación a la tramitación de las diferentes ayudas por parte de los centros escolares, y estos necesitarían de más personal, especialmente un trabajador social, dado el incremento de solicitudes, como consecuencia del aumento de la población escolar.
8. El período de solicitud de ayudas coincide en el tiempo con los procesos de escolarización, y otros trámites administrativos que deben realizar los centros, produciéndose cierta saturación durante los meses de abril a septiembre.
9. Necesidad de disponer de servicio de comedor en los IES, especialmente en el primer ciclo de la ESO
10. Necesidad de mayores recursos en los centros con mayor porcentaje de alumnos extranjeros, aulas de enlace en todos los centros, rebajar la ratio, aumentar los recursos de atención a la diversidad.
11. Creación de un Centro Terapéutico en la zona norte de Madrid que atienda desde el ámbito educativo al alumnado con trastornos de salud mental.
12. Los centros escolares vienen demandando poder contar con personal auxiliar destinado a apoyar a los profesores de Educación Infantil
13. Necesidad de coordinación de los programas que se ofertan a los centros escolares por parte de las distintas secciones del ayuntamiento, asociaciones, consejería de educación, etc. Se da la circunstancia que en muchos centros coinciden actuaciones extraescolares dependientes del Ayuntamiento (Planes Locales, programas de Servicios Sociales) subvenciones de la Consejería de Educación con asociaciones para el desarrollo de Programas de compensación externa y las ofertadas por las AMPAS

Tabla 39: Demandas de usuarios detectadas desde la Sección de Educación de la Junta Municipal de Tetuán. Fuente: Monografía objetiva (Alamedillas, 2004).

El año 2005 se inicia con una reflexión interna (primero del Grupo Comunitario y posteriormente con el Comité Técnico Asesor), en el que se autoevalúa la marcha del proceso y el papel desarrollado por cada una de las tres instancias con más presencia efectiva en el proceso: el Grupo Comunitario, el Comité Técnico Asesor y la Junta Municipal del Distrito. En esta reflexión interna, el Grupo Comunitario considera que quienes han tomado las decisiones y han actuado de manera más operativa hasta ese momento han sido la Junta Municipal y el Comité Técnico Asesor, mientras él quedaba en un segundo plano. Esta relación se considera que no refleja la esencia del proceso y que ha de invertirse, marcándose el ritmo de las realizaciones desde el Grupo Comunitario, que es el espacio más participativo y territorializado del Proceso. Como síntesis se propone que las líneas de acción para el año 2005 se centren en siete puntos, entre ellos la difusión del Proceso, haciendo un esfuerzo por llegar a grupos, organizados o no, del Distrito, la elaboración de un Diagnóstico Participativo (“Memoria subjetiva”) y el lograr un espacio, un Centro Comunitario para desarrollar las actividades del proceso.

En el mes de febrero concluye el periodo de asesoramiento de Marco Marchioni al PDC, lo que supone la ralentización de la aplicación de la metodología que se venía desarrollando.

En el mes de octubre de 2005 da comienzo la intervención del equipo CIMAS en el Proceso de Desarrollo Comunitario. El equipo lo componen Tomás R. Villasante, Paloma Bru, Luz Miriam Buitrago, Pedro Martín y Lucrecia Olivari.

Posteriormente el PDC en el Distrito de Tetuán estuvo asesorado por la Cooperativa de Iniciativa Social Lares, desde 2007, dedicando su actividad a la prestación de servicio técnico del proceso en general. Desde 2010 el PDC no tiene ningún coordinador externo ya que desde la Junta se retiró la subvención destinada a ello.

3.2 Metodología participativa aplicada en la elaboración del diagnóstico comunitario de Tetuán. Hablando de educación por barrios

Desde el comienzo se optó por la denominación de Diagnóstico Comunitario en vez del de Memoria Subjetiva. Dicha metodología es producto del trabajo colectivo de más de una década y que se ha sistematizado por la red de experiencias en la que CIMAS participó. En síntesis podemos decir que fue como una sucesión de espacios de conversación, en los que se dio cuenta de las múltiples realidades y se produjeron acuerdos entre las personas y los grupos Veamos cómo se propusieron estas conversaciones:

- **Conversación inicial.** Se trata del acuerdo de todos aquellos sectores que de una u otra manera tenemos algo que ver con los problemas del territorio y estamos dispuestos a participar en el proceso. Es también el momento de acordar los medios y recursos. En resumen, lo que se está haciendo es un plan de trabajo inicial.
- **Conversaciones en las redes territoriales.** Es el momento de hacer extensivas las conversaciones a la mayor cantidad de sectores de la población.
- **Conversaciones reflexivas.** En esta fase de la metodología ha de procurarse que las distintas perspectivas sobre los problemas entren en conversación, con el propósito de llegar a establecer los aspectos de acuerdo. El resultado operativo de esta fase sería un Diagnóstico Comunitario elaborado y debatido de manera participada.
- **Conversaciones proyectivas.** Llegados a este punto se trata de hacer el plan de acción entre aquellos actores sociales que se han ido sumando al proceso.

Sobre la base de este esquema metodológico, la propuesta para la realización del Diagnóstico Participativo del Distrito, como parte de la elaboración del Plan Comunitario, que presentó CIMAS a la entidad contratante fue la siguiente:
Contenidos de la propuesta:

- Diseño de la investigación a realizar y organización de los grupos de trabajo, cuyos componentes serán miembros del Equipo Comunitario (agentes sociales del proceso)
- Formación inicial de los grupos de trabajo en las metodologías que se apliquen en esta fase de la investigación
- Tutorización, asesoramiento y seguimiento del trabajo de los en la elaboración de los materiales e informes parciales que deban realizarse
- Elaboración de los documentos de Diagnóstico para el Plan de Desarrollo comunitario del Distrito
- Dirección y seguimiento del desarrollo de la investigación y certificación de los trabajos realizados a los participantes.

Los ritmos y los tiempos en un proceso participativo no suelen estar sujetos al calendario que pueda trazar un equipo técnico. La composición de los propios grupos de trabajo y los deseos de la población, hacen que deban ser tenidos en cuenta en el ritmo de trabajo del proceso. Teniendo en cuenta estos imponderables y, por lo tanto, planteándose la necesaria flexibilidad, esta propuesta sería desarrollada entre octubre de 2005 y octubre de 2006.

El 7 de noviembre se llevó a cabo una Jornada de Presentación del Diagnóstico Comunitario del Distrito “Barrio a Barrio”. Veamos este diagnóstico suma de las aportaciones entre 1100 y 1300 personas, centrándonos en educación en sus líneas generales:

DIAGNÓSTICO COMUNITARIO SOBRE EDUCACIÓN POR BARRIOS. DISTRITO DE TETUÁN	
CUATRO CAMINOS	<p>Se han detectado desde los servicios educativos y de salud problemas de: abandono y desatención hacia los menores</p> <p>maltrato y violencia doméstica</p> <p>Los menores, inmigrantes de segunda generación e hijos de inmigrantes, son “inmigrantes forzosos”, que tienen problemas de adaptación escolar e integración en otros espacios del barrio</p> <p>Las relaciones en el entorno familiar se resienten cuando los padres, por su tipo de trabajo o largas jornadas laborales, pasan poco tiempo en casa, lo que genera: “niños llave” que al salir de clase pasan muchas horas del día solos</p> <p>niños que pasan mucho tiempo jugando en la calle sin personas mayores</p>
BELLAS VISTAS	<p>Escasa participación de las familias, a través de las AMPAS, en la educación de sus hijos, con problemas de comunicación, entre los equipos docentes y las familias y un traslado de responsabilidad de las familias a los educadores.</p> <p>Escasa conexión-comunicación Escuela-Familia: La implicación de los padres y madres en las AMPAS es escasa o nula.</p> <p>Se muestra una cierta alarma por las situaciones de:</p> <p>a) “niños llave” que al salir de clase pasan muchas horas del día solos, dedicados a actividades sedentarias, y en todo caso sin estímulos educativos y vínculos de socialización en el entorno,</p> <p>b) niños que pasan mucho tiempo jugando en la calle sin personas mayores</p>
BERRUGUETE	<p>Se percibe con cierta alarma la concentración de población inmigrante en los establecimientos educativos públicos, como una pugna por recursos educativos escasos</p>

DIAGNÓSTICO COMUNITARIO SOBRE EDUCACIÓN POR BARRIOS. DISTRITO DE TETUÁN	
VALDEACEDERAS	Entre las mujeres inmigrantes hay dos percepciones encontradas en relación a los colegios: por un lado se plantea la buena integración que sus hijos e hijas tienen a nivel escolar, y el buen trato que reciben por parte del profesorado, mientras que por otro se plantea que existe poca comunicación con los profesores, que existen prejuicios en el trato con sus hijos e hijas, y que se sienten invadidas en su intimidad. Por su parte, los padres y madres de origen español plantean un desacuerdo con la forma en que se destinan las plazas existentes en guarderías y comedores, apareciendo nuevamente la percepción de competencia con los inmigrantes en el acceso a estos recursos escasos.
CASTILLEJOS	La concentración de alumnos inmigrantes en los centros educativos públicos del barrio sí es vista como alarmante, sobre todo de cara a poder trabajar en la integración real de los alumnos de origen extranjero. Pero para estos y otros problemas que se presentan en los centros educativos, se reclama la implicación de las familias en la educación de sus hijos. Se señala como un problema la dejación de responsabilidades y de funciones propias de la familia. También se manifiesta de manera clara una preocupación por el absentismo y el fracaso escolar; esta visión la comparten directivos de los centros y policías tutores. La respuesta, se coincide, no puede ser solo la actuación coercitiva, sino ir a la raíz de los problemas, que tienen múltiples causas. Acoso entre niños. Aunque no aparece con tintes de alarma, sí que es referido por los policías tutores.
ALMENARA	No se realiza un diagnóstico sobre educación.

Tabla 40: Diagnóstico participativo por barrios. Fuente: Equipo CIMAS.2006. Adaptado.

Desde este Diagnóstico Participativo se elaboró un Informe de Priorización de necesidades del distrito de Tetuán, en marzo del 2008 y que se corresponde con los siguientes puntos:

1. Que la educación sea cosa de todos y de todas, (padres, madres, alumnado, barrio, sociedad, etc.)
2. Que se mejore la convivencia en los Centros Educativos.
3. Que los Centros educativos vivan la diferencia cultural como algo positivo y enriquecedor.

Estas tres claves son muy importantes en el marco de nuestra investigación, pues los tres son puntos estratégicos de hacia dónde deberían ir encaminadas las transformaciones en la Comunidad Educativa en el distrito de Tetuán. A continuación, profundizamos en el Diagnóstico Comunitario desde los planteamientos teóricos de esta investigación.

Así, la primera demanda formulada por la población manifiesta un sentimiento de la ciudadanía por invertir la relación tradicional de la escuela con el entorno. Es decir, sustituir la recepción pasiva de un servicio público por la interacción mucho más estrecha y activa, en que familiares, profesorado, alumnado y toda la comunidad cambien radicalmente su comportamiento y se erigen protagonistas de la educación en todas sus dimensiones (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

La mejora de la convivencia en los centros educativos como objetivo es algo ya aceptado por la mayoría de comunidades educativas, que se consigue a través de interacciones, mediante el diálogo igualitario, democrático, horizontal y en el que todas las personas tienen las mismas posibilidades de intervenir en el aprendizaje en vistas a la superación de desigualdades (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003). Sin embargo el reto va más allá y son los propios educadores sociales de los centros los que manifiestan que es necesario dar un salto, al señalar:

El principal objetivo ahora es, como conectar todas las mejoras en la convivencia, la mayor participación del alumnado en el centro, con un mayor rendimiento de los chavales. Ese paso es muy complicado. (EGFFCE1. 25/01/2010).

La mejora de la convivencia en los centros educativos es un objetivo que en el PDC se trabaja desde el 2004 y que la Comunidad de Madrid también ha potenciado a través de programas como “Convivir es vivir”. Pero el actual problema, radica en cómo desarrollar al máximo las capacidades de todos y todas en un contexto en el que las condiciones externas parecen apuntar más hacia el fracaso escolar y la exclusión. Nosotros encontramos la respuesta en el proyecto Comunidades de Aprendizaje pues su objetivo principal conecta con nuestra pregunta; alcanzar una sociedad de la información para todas las personas mediante la aceleración del aprendizaje (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

Por último, el tercer punto del informe señala como prioridad educativa el que los Centros vivan la diferencia cultural como algo positivo y enriquecedor. Precisamente, éste es otro de los pilares fundamentales del proyecto Comunidades de Aprendizaje. En la consecución de este objetivo, se hace imprescindible transformar las relaciones de poder que habitualmente se mantienen en la escuela por una nueva estructura más abierta, participativa e igualitaria (Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2003).

A través de este análisis podemos comprobar que, el resultado del Diagnóstico Participativo realizado sobre educación en el Distrito, refleja que las necesidades detectadas por la población plantea una estructura educativa diferente. Una organización en la que los centros se abran al entorno y participe toda la comunidad para garantizar igualdad de oportunidades y no exclusión:

Necesitamos que surjan nuevos modelos educativos porque el modelo actual de educación formal, ya no funciona, desde el momento que no se tiene en cuenta las características individuales y socio-culturales de los alumnos y sus familias, centrándose únicamente en la relación profesor/ alumno /aula (AEFA4. 12/12/2009).

3.3 La Comisión de Educación: de instituciones zombis a Instituciones vivas

La Comisión de Educación surge en el marco de este proceso de desarrollo comunitario, cuando se pone de manifiesto la preocupación de los recursos por la situación que presentan los menores en colegios de Infantil y Primaria e institutos de Secundaria. En una reunión del Comité Técnico se empieza hablar de qué está pasando con la educación en el Distrito por conflictos que hay en el I. E. S Jaime Vera, entre bandas. Tras analizar lo que está pasando con la educación en el Distrito se decide organizar unas Jornadas. Así que ese es el inicio de la Comisión de Educación que se crea coyunturalmente para organizar las Jornadas. A partir de ese momento se elaboró la idea de que se podría proyectar dentro del Distrito: la importancia de trabajar la convivencia en los centros educativos.

Tras detectar este problema y ponerlo en común, se creó la Comisión. En ella estuvieron presentes los siguientes agentes educativos:

- Asociación de Educadores “Las Alamedillas”
- IES Ntra. Sra. De la Almudena
- CP Ortega y Gasset
- Técnico de Educación
- Educador de Absentismo (hasta Diciembre de 2004)
- Asociación Cuatro Ocas (Desde Enero de 2005)
- Servicios Sociales
- Agente de Igualdad
- Centro de Apoyo al Menor
- Fundación Balía

Hoy este número ha aumentado, sumándose otros colectivos e instituciones que trabajan en el ámbito educativo en el Distrito de Tetuán. Así pues la Comisión de está formada en la actualidad por los siguientes agentes educativos:

ASOCIACIÓN CUATRO OCAS	I.E.S NTRA.SRA. DE LA ALMUDENA
ASOCIACIÓN JUNTOS PARA JUGAR	I.E.S TETUÁN DE LAS VICTORIAS
C.E.I.P. FELÍPE II	JUNTA DE DISTRITO DE TETUÁN
C.E.I.P. ORTEGA Y GASET	LUDOTECA Y ESPACIO JÓVEN
COLECTIVO LA CALLE	CENTRO DE APOYO A LAS FAMILIAS
CRUZ ROJA	CENTRO DE SERVICIOS SOCIALES
FUNDACIÓN BALIA	TÉCNICO DE EDUCACIÓN
FUNDACIÓN YEHUDI MENUHHIN	TETUÁN PUNTO JÓVEN
GERENCIA DE ATENCIÓN	COLECTIVO TETUÁN-VENTILLA
PRIMARIA. AREA 5	

Tabla 41: Participantes en la Comisión de Educación. 2009. Fuente: elaboración propia

Y los objetivos marcados para estas Jornadas fueron:

1. Fomentar la participación y corresponsabilidad de los padres/madres, alumnado y profesorado y demás agentes sociales.
2. Conocer las necesidades del sector.
3. Ser un punto de encuentro que sirva de arranque para seguir profundizando en las necesidades y creando acciones que responden a las mismas.

De esta manera la Comisión se reunió, periódicamente, desde marzo del 2004 hasta la ejecución de las mismas. En un primer momento se decidió que las Jornadas se realizarían durante tres días en horario de tarde. El primer día se organizaría en torno a tres conferencias impartidas por profesionales ajenos al distrito. En la primera se realizaría un enmarque general de la educación, sus problemas y retos para el futuro. En la segunda se resaltaría la importancia de la participación en el medio educativo. En la tercera se expondría una experiencia de desarrollo comunitario en un Instituto de Secundaria. El segundo día se contaron con los testimonios, sobre la realidad en sus centros, de profesorado y padres/madres de Escuelas Infantiles, Colegios e Institutos de Secundaria del distrito, así como con alumnado de secundaria y con el Centro de Educación de Personas Adultas.

El Educador de Absentismo, la Asociación Cuatro Ocas, el Colectivo Tetuán-Ventilla y la Fundación Balía trabajarían con alumnado de secundaria de los IES públicos del distrito para que realizaran un corto “Tu realidad en el aula, con los compañeros, en el entorno” que proyectarían este segundo día. El tercer día se pusieron en contacto con expertos para que dinamizaran cuatro talleres:

1. Conciliación de la vida personal, familiar y laboral.
2. Fracaso escolar: un asunto de todos/as.
3. Interculturalidad.
4. Violencia en el entorno educativo.

La valoración general de estas Jornadas fue bastante positiva, tanto por parte de las personas y entidades implicadas en la organización (Comisión de Educación del proceso y la empresa Alamedillas) como por todos/as las participantes. Este proceso fue positivo porque, a través de estas actividades, se facilitó la participación de los chavales en las Jornadas, hubo debate, se preguntaron cosas, se compartieron inquietudes y de ahí salieron ideas interesantes.

Por otro lado, nos parece importante destacar la opinión de los alumnos/as que participaron en la elaboración de los tres cortos proyectados en el marco de estas Jornadas de Educación. Tras el visionado de los cortos se dio lugar a un coloquio del que hemos podido rescatar para este proyecto algunos comentarios por su interés para luego analizarlo desde el concepto de Comunidad de Aprendizaje.

—“¿Se os ofrecen a menudo oportunidades para participar de esta manera?” (Educador social).

—(Responde un alumno): “una vez al año vienen a hacernos preguntas o algún test, pero a mí nunca me habían dado una oportunidad como ésta”.

“Me alegra mucho ver que estamos todos de acuerdo, que todos queremos lo mismo y vemos los mismos problemas” (profesora, CEIP Ortega y Gasset).

“Es un acierto ver que todos hacemos lo que podemos en la medida de nuestras posibilidades, y que los protagonistas son los alumnos a veces no hay que utilizar los materiales de otros para abordar según que temas, sino que la creación de materiales ya es en sí una gran herramienta educativa. Viendo esto me creo mis propias palabras cuando digo por ahí que vosotros (los alumnos) sois los protagonistas de vuestro proceso y que sois unos grandes artistas” (Técnico de Educación. Distrito Fuencarral).

—“¿Qué más os gustaría hacer?” (Directora. Fundación Balía).

—responde un alumno: “es que los que vienen a darnos charlas o a pasarnos test se queda todo en un cajón y esto del corto repercute mucho más y además nos lo hemos pasado bien”

—“A mí me gustaría saber si esto puede repercutir en vuestro rendimiento académico” (profesor I. E. S Almudena).

—Responde un alumno: “el absentismo en mi clase ha mejorado a raíz del corto, cuando se participa la gente viene más. Hay una labor de integración en los grupos y a la gente le apetece más venir a clase”

En conclusión, estas Jornadas parecieron indicar la puesta en marcha de un proceso de transformación de los Centros Escolares pues la comunidad educativa se estaba tornando un hervidero de nuevas ideas y proyectos. Y en consecuencia se iniciaron cambios significativos. Se presentó una carta formal a la Comisión de Educación firmada por la Directora de que el Centro I. E. S Almudena estaba abierto al proceso para hacer lo que quisiéramos allí; cómo termina eso es con la contratación de educadores sociales para que trabajen dentro de los I. E. S Almudena y Tetuán de las Victorias.

Sin embargo la siguiente pregunta ¿Cómo continuar a partir de las Jornadas? no fue tan fácil de responder aunque se planteó, desde la necesidad generalizada de continuar el trabajo a partir de ámbitos más concretos: desde el aula, a partir de mesas de trabajo más específicas, otros encuentros o jornadas, formación de pequeñas comisiones, ampliación de estas jornadas a otros distritos...”. A continuación, exponemos la opinión de los participantes, a través de los datos recogidos: Después de las Jornadas la Comisión se quedó un poco vacía —nos hemos juntado para hacer esto, ya lo hemos hecho, pues qué hacemos ahora (DEMCE8).

La Comisión se basó en hacer visible el trabajo pero faltó coordinación que luego se notó (EGFFCE1).

Las primeras Jornadas se basaron en experiencias de otros Distritos para tener un ejemplo desde donde partir, sin embargo las segundas Jornadas ocuparon sobre todo, la participación educativa dentro del distrito de Tetuán, como que en esos dos años ya se habían generado experiencias suficientes en el Distrito como para enseñarlas a todo el mundo. Y ahora las terceras, nos pillan con una facilidad de convocatoria más importante, con una red más fuerte y el tema básico va a ser la convivencia, y van a venir otras experiencias, como Comunidades de Aprendizaje para completar el conocimiento que la gente tiene (EGFFCE2).

En la actualidad, la estructuración de la Comisión de Educación se encuentra, explícita e implícitamente, determinada por los objetivos y funciones que se desean conseguir, dentro de un plan estratégico a 4 años. De esta forma, la Comisión se ha dividido en torno a tres grupos según los objetivos definidos, susceptibles a alcanzar es ese plazo de tiempo:

Objetivo 1:

Objetivo general
ORGANIZAR LA COMUNIDAD EDUCATIVA Y RENTABILIZAR RECURSOS EDUCATIVOS
Objetivos específicos
Rentabilizar los recursos educativos: Seguir analizando necesidades en el ámbito educativo Conocer los recursos que existen Ver posibles carencia Plantear alternativas de mejora
Coordinación de recursos: Educativos Otros recursos

Objetivo 2:

Objetivo general
IMPLICAR A LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL PROCESO COMUNITARIO Y A LA POBLACIÓN EN CUESTIONES EDUCATIVAS
Objetivos específicos
Crear espacios de conexión entre los distintos agentes educativos (comunidad educativa)
Aumentar la participación de la Comunidad Educativa: análisis y puesta en marcha de propuestas sobre distintos temas: convivencia, escolar, académico...

Objetivo 3:

Objetivo general
DAR RESPUESTAS A LAS NECESIDADES
Objetivos específicos
Poner en marcha proyectos, necesidades detectadas anteriormente
Desarrollar acciones que mejoran la comunicación entre los distintos agentes educativos
Crear espacios de reflexión y formación en el ámbito educativo

Tabla 42. Comisión de Educación. Fuente: Proceso de Desarrollo Comunitario.

De manera general, y como se ha analizado anteriormente, los objetivos y funciones que en la práctica persigue la Comisión de Educación conectan con el tipo de actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje.

Sin embargo, la inexistencia aún de ciertos aspectos que explicaremos en relación con las tres categorías extraídas, genera dificultades para implantar nuevos proyectos educativos en los centros escolares del distrito de Tetuán y que pasamos a explicar a continuación.

3.4 *Tetuán no se calla*. Movimiento Social. Antecediendo al 15-M

EL 27 de julio del 2010 las personas que trabajamos en red en el distrito de Tetuán recibimos en nuestros e-mails la siguiente nota informativa con el asunto: “Tetuán no se calla”. De este modo y como parte de la red socioeducativa del Distrito nacía un movimiento con el fin de denunciar la gestión de la crisis con medidas y recortes en el ámbito social, tanto en las subvenciones destinadas a asociaciones como en los distintos equipamientos y servicios públicos dando lugar a despido de trabajadoras y trabajadores de intervención social. Como ejemplos de esta situación encontramos la vulneración del derecho a la asistencia a domicilio, la eliminación de los educadores sociales o la reducción de los recursos de apoyo escolar, son tan solo algunas de las muestras que explican esta situación.

Así pues, “Tetuán no se calla” está formada por vecinos, trabajadores y asociaciones del distrito que en un primer momento, preocupados por la política institucional y la consecuente desvalorización del ámbito social, se propusieron los siguientes objetivos:

- Hacer visible la pérdida de derechos, el recorte social y la precariedad que afecta a ciudadanos, trabajadores y asociaciones de Tetuán.
- Abriendo espacios que faciliten la articulación de las diversas iniciativas que puedan ir surgiendo así como el trabajo conjunto y la organización con otros grupos similares de Madrid.
- Crear redes de apoyo, comunicación y solidaridad entre los ciudadanos afectados o preocupados por la política institucional actual.

De este modo, podemos observar como la red socioeducativa del distrito de Tetuán es dinámica y conecta con el momento por el que la sociedad pasa: crisis económica y social en el panorama global. Gracias al trabajo de las personas que constituyen la red se visibiliza la disminución del gasto público que los gobiernos proponen para salir de la crisis. Sin embargo y tal como nos advierte Àngels Martínez i Castels: en España había superávit presupuestario antes de que estallase la crisis y nuestro gasto social está casi veinte puntos de la media de los países de nuestro entorno. Es al revés, para salir de la crisis hace falta más demanda, más capital social y más gastos orientados, eso sí, con equidad y hacia una actividad económica y un modo de vida sostenibles (p.39, 2011).

Además creemos que este movimiento iniciado en Tetuán tiene que ver con un con-

glomerado de grupos que a nivel mundial están o han ido surgiendo y entre los que habría que destacar: el 15-M (España, Madrid) o el llamado Foro Social Mundial. Pero ¿Qué tienen todos ellos en común? Todos pasan por el concepto de “movimiento social” y todos nacen con el fin de aglutinar alternativas al sistema imperante (neoliberalismo y pseudodemocracia) en pro de transformaciones sociales, a través del encuentro de múltiples y diversas propuestas. También tienen en común el que de algún modo pretenden generar preguntas, experiencias o resistencias a las políticas establecidas y en nuestro ámbito, en relación con los derechos educativos y la privatización.

En relación con nuestra investigación, dos cosas me parecen dignas de atención. Por un lado, los movimientos sociales son fundamentales pues funcionan como nodos de conexión entre colectivos sociales y educativos, personas y organizaciones. De este modo, uno de los nodos de la red socioeducativa lo formaría el movimiento social que se creara dentro de ella. Nos parece adecuado, referenciar una definición de movimiento social en consonancia con los elementos defendidos en esta tesis. Para Touraine un movimiento social es “la acción colectiva organizada por la cual un actor dominante o dominado lucha por la dirección social de la historicidad de un conjunto histórico concreto” Y resalta tres elementos en esta afirmación:

- Los sistemas de acción. Touraine define la sociedad como “un conjunto jerarquizado de sistemas de acción, es decir de relaciones sociales entre actores donde sus intereses son opuestos pero que pertenecen a un mismo campo social; por lo tanto, compiten ciertas orientaciones culturales” (Touraine, 1978, p. 42).
- La historicidad como “la inversión, el conocimiento y la representación que la sociedad se forma de la creatividad, a través de la cual la sociedad ejerce una acción sobre ella misma” (Touraine, 1978, p. 58).
- El *enjoux*. La acción colectiva tendrá como objetivo el control de la conducta social,” lo que abrirá un *enjoux*, es decir, los aspectos que están en juego para que ese control sea efectivo para uno u otro bando en acción” (De la Fuente y Hufty, 2007, p. 133).

Jorge Riechmann y Francisco Fernández Buey definen de forma aproximativa a un movimiento social como “un agente colectivo que interviene en el proceso de transformación social (promoviendo cambios, u oponiéndose a ellos)” (Riechmann, y Fernández Buey, 1994, p. 47). La acción es un componente esencial, obviamente, pero también es importante la función expresiva de los movimientos sociales, tal como nos dice Pedro Ibarra:

Las personas que participan en un movimiento social] “Creen que los problemas a favor de los cuales han decidido movilizarse, deben solucionarse de forma participativa, igualitaria y cooperativa, y por tanto buscarán organizarse, moverse de forma solidaria, participativa para solucionar esos problemas. Así, prefiguran en su acción colectiva el mundo (o una parte del mundo) que tratan de establecer. (...). Ibarra (2000, p. 10).

Por otro lado, su capacidad de movilización e influencia tiende a democratizar los espacios, a generar participación y proporciona el sentido pertinente al concepto de ciu-

dadano con derechos, tornándose necesario ligar lo personal y lo colectivo (la idea feminista de que “lo personal es político”), y dotar de dimensión colectiva a lo que aparece como individual: como dice Marco Rizzardini, frente al encajonamiento en los “microcosmos personales” que produce el capitalismo, “está la necesidad de ir a refundar una elaboración, al menos alusiva, de una dimensión colectiva; producir identidad colectiva, producir “comunicación”, significa producir las condiciones de la resistencia, de la crítica radical e inmanente a la destrucción de los lazos sociales impuesta por el capitalismo” (Rizzardini, 2002, p. 336).

Así pues, teoría y práctica nos demuestra que la red y los movimientos sociales se necesitan, nutriéndose ambos de la acción, los espacios y las prácticas pedagógicas que son capaces de crear, mostrando tangiblemente las posibilidades de influir en la realidad. Desde el análisis de esta investigación, creemos que el movimiento social o la participación de una red como movimiento se convierte en una fase de la construcción y generación de la red, precisamente por la constatación de que la red pretende transformar el contexto a través de la participación comunitaria y ello no se producirá exento de conflicto y resistencia.

3.5 Deconstrucción del relato: Análisis de contenido

El resultado de la revisión de las teorías educativas, la inmersión en un contexto educativo determinado y las interacciones con diferentes personas que conforman ese territorio y esta realidad son las claves que nos han permitido alcanzar en este apartado los resultados que a continuación vamos a presentar. Tras haber analizado descriptivamente qué es una red socioeducativa, en segundo lugar nos preguntábamos cuáles deberían ser sus dimensiones para el desarrollo de un sistema de calidad en educación que además garantizara la plena inclusión social para todo el mundo así como una mayor cohesión social. El éxito educativo, entendido como la disminución en el porcentaje de abandono escolar, la finalización de la educación secundaria superior y la participación en una educación posterior (Comisión Europea, 2011) está claramente relacionado con la inclusión social y con el acceso a diferentes áreas sociales tales como: el empleo, vivienda, salud, participación ciudadana, el acceso a los recursos, el uso de las instituciones públicas y la disponibilidad de redes personales (Avramov, 2002). Así pues, la literatura revisada nos muestra que el aumento de los resultados educativos está relacionado con mejores oportunidades para la inclusión laboral. La relación entre un progreso académico mayor y las oportunidades de empleo demuestra que la educación tiene una influencia sobre la inclusión social y las oportunidades sociales muy considerables. Los resultados de otras investigaciones (Comisión Europea, 2006) nos indican que la educación contribuye al desarrollo de competencias y habilidades clave y este hecho es especialmente importante para aquellos que están en situación de desventaja social.

El propósito de esta parte de la investigación es el de analizar un determinado proyecto sociopolítico en el ámbito educativo: la creación de red socioeducativa y presentar con qué barreras y con qué potencialidades se encuentra en su desarrollo para así reconducir el

proceso y contribuir a fomentar estrategias educativas que proporcionen elementos clave y líneas de acción para ayudar a mejorar la inclusión de los niños y niñas más vulnerables y las políticas sociales. El presente apartado ha sido desarrollado en base a los datos recogidos a través de las entrevistas, los grupos de discusión y las observaciones participantes realizadas desde el año 2009 hasta el 2011, apoyándonos en la revisión literaria y en nuestro cuaderno de campo que, como educadora, hemos elaborado durante este periodo. El objetivo es por tanto analizar qué características debe tener una red socioeducativa, ofreciendo un sistema de indicadores que nos proporcione claves orientativas para continuar trabajando en red, desde la identificación de dimensiones exclusoras y transformadoras. Con el fin de conseguir este objetivo, los esfuerzos en esta parte se dedicaron a analizar las conexiones entre las teorías educativas y las dimensiones de la red desde un punto de vista etnográfico, desde las personas que la componen y que la han hecho posible y el marco teórico que da forma a esta investigación.

En este apartado fueron examinadas tres áreas diferentes. En primer lugar, la literatura sobre red educativa, teorías socioeducativas y políticas puestas en marcha en el marco de la UE. En segundo lugar, se trabajó el análisis de contenido de la información procedente de las entrevistas, grupos de discusión y observaciones participantes, además de notas de campo, convirtiendo así, frases en unidades de registro. En tercer lugar, se tuvo en cuenta a personas de diferentes culturas y niveles socioeconómicos que aportaron sus distintos puntos de vista sobre la situación determinada de la comunidad educativa en el contexto estudiado.

A partir de la revisión de toda esta información se fue configurando un sistema de categorías relacionables con la red socioeducativa. Se han agrupado en un cuadro o matriz que nos ayudan a estructurarlo.

Así pues, a continuación señalaremos los aspectos más relevantes que conectan con la red socioeducativa, respondiendo a dos preguntas ¿qué elementos (categorías e indicadores) deberían formar parte de una red ya que contribuyen a una mejora en la educación para todos y todas? ¿Qué potencialidades y barreras se encuentra esta red tanto en el sistema como en las personas para que funcione en un ámbito determinado? Nuestro objetivo no es sólo llevar a cabo una descripción exhaustiva de lo qué es y significa la red socioeducativa, sino también reunir todos aquellos elementos que nos ayuden a identificar los procesos que conducen a que la red continúe y contribuyen a un sistema educativo para todos y todas.

Este apartado consta de **ocho secciones** correspondiendo cada una de ellas a las ocho categorías identificadas en la teoría y en la información recogida. Estas ocho categorías responden a la necesidad de diferenciar entre un tipo de red u otra, presentando nuestra opción como una respuesta de calidad a la diversidad y teniendo la inclusión como el horizonte hacia el que tender. Cada sección a su vez reúne un punto dedicado a identificar las **dimensiones exclusoras y las dimensiones transformadoras** procedentes de la metodología comunicativa crítica. Para llevar a cabo un análisis exhaustivo y riguroso los datos se contemplarán, según Gómez et al (2006), desde un cuadro o matriz de análisis donde se incluirán todas las categorías y dimensiones y se cruzarán:

“El cuadro o matriz final es el resultado de la aplicación de los diferentes niveles de análisis, y se reconstruye a lo largo del proceso de investigación, dado su carácter dinámico y flexible” (p. 103):

Categorías de la red								
	Participación	Diversidad	Reflexión	Colaboración Cooperación	Diálogo	Creación de Sentido	Inclusión	Organización que aprende
	Sistema				Mundos de vida			
	Centro educativo (a), Admón educativa(b), Asociación (c)				Familia (d), niños/as (e)			
Dimensiones Exclutoras	1	2	3	4	5	6	7	8
Dimensiones transformadoras	9	10	11	12	13	14	15	16

Tabla 43: Matriz de análisis. Fuente: elaboración propia.

Podemos observar como la codificación de la información queda distribuida en 16 casillas; cada casilla recogerá la dimensión exclutora o transformadora con referencia a una categoría, por ejemplo, centro educativo (C. E) dentro del *sistema* o la dimensión transformadora de la categoría familia dentro del *mundo de vida*. Se agrupará la información en esta matriz para posteriormente analizar la información desde una base sólida que nos permita interpretar qué elementos beneficia y nos permite avanzar y cuáles perjudica y nos detiene para trabajar en una red socioeducativa que apuesta por un sistema de calidad para todos y todas.

4.1 Participación

De acuerdo con la UE la definición de participación aplicable a nuestro contexto de investigación es la siguiente: “existencia de redes sociales y participación en la vida pública, junto con normas compartidas, valores, cultura, hábitos y prácticas, confianza y comprensión que facilite la cooperación entre grupos para perseguir objetivos comunes” (UE, 2003). Incluye la participación de personas con diferentes orígenes socio-económicos, con diferentes capitales culturales etc. “Cuando las escuelas gestionan para promover la participación de la comunidad en actividades sociales y políticas fomentan la cohesión social mediante la reducción de las desigualdades en la participación política” (Scott, 2009).

Ya se ha estudiado en profundidad cómo las comunidades implicadas en proyectos de aprendizaje que integran intervenciones sociales y educativas de los agentes que constituyen un entorno determinado logran reducir significativamente las desigualdades y fomentan la inclusión social. “La participación comunitaria en las escuelas mejora el rendimiento de los estudiantes” (Epstein, 1983; Grolnick, Kurowski y Gurland, 1999, Proyecto de Investigación Familiar de Harva rd, 2007; Henderson et al, 2002; Hill y Taylor, 2004; Hoover- Dempsey et al, 2001; Pomerantz et al, 2005; Weiss, 2005):

El rendimiento de los estudiantes y el aprendizaje es influado por las interacciones que los estudiantes reciben de todos los agentes sociales (profesores, familia, miembros de la comunidad, ami-

gos y otras personas) que participan en su educación. Por tanto, el rendimiento de los estudiantes se incrementa cuando los agentes sociales del entorno participan también en el ámbito educativo (INCLUD-ED, p. 40, 2009).

Así pues la participación es un elemento clave para generar un sistema educativo de calidad inclusiva. Por eso también aparece en la clasificación de los elementos que hacemos de la RSI. En el proceso de desarrollo comunitario desde donde nace la red socioeducativa objeto de estudio, la participación se ha promovido de diferentes modos, a través de diferentes propuestas y ello ha dado lugar a unas consecuencias u otras, dependiendo el tipo de acción puesta en marcha. Por ello, en primer lugar nos detendremos a analizar diferentes formas de participar, cómo indicadores que nos sitúen en uno u en otro nivel de la matriz (excluser o transformador). Partiremos por tanto, de la revisión de la literatura y de las informaciones aportadas por las personas participantes en la investigación.

Por un lado, la Comisión Europea en el año 2000 menciona diferentes formas de participación en las escuelas: de asesoramiento legal y en los órganos de decisión a través de los consejos escolares, de evaluación y colaboración con las escuelas a través de las asociaciones de padres y madres, la participación voluntaria en actividades extraescolares, la participación voluntaria en las actividades de clase, las comunicaciones con la escuela a través de tutorías y reuniones y el apoyo al aprendizaje de los alumnos y alumnas.

La investigación INCLUD-ED a través de su estudio de los sistemas educativos europeos identifica que la participación comunitaria en las escuelas tiene diferentes enfoques, grados y oportunidades y clasifica cinco tipos de participación de la comunidad educativa en los centros escolares que van desde una menor participación a niveles mayores:

Tipos de participación en la comunidad educativa
1. Informativa
2. Consultiva
3. Formar parte en los procesos de toma de decisiones
4. Participación en las aulas y en los espacios de aprendizaje
5. Participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación

Tabla 44. Tipos de participación. Fuente: INCLUD-ED. 2006.

Por último Solá García nos muestra diferentes formas de participar o tomar parte “en algo” y las consecuencias que tiene participar de un modo u otro. En su análisis distingue cinco formas diferentes de participar: acceder a la información, opinar o ser consultado, hacer propuestas, decidir y actuar. Cada una de ellas precisa incorporar unos mecanismos determinados y conlleva situarnos en diferentes niveles de una organización. A continuación hemos sintetizado en el siguiente cuadro las cinco formas de participar según diversas fuentes y posteriormente analizaremos los elementos comunes que nos permitan extraer nuestros indicadores:

Comisión Europea	INCLUD-ED	Solá García
Comunicación: reuniones	Informativa	Acceder a la información
AMPAS	Consultiva	Opinar o ser consultado
AMPAS	Proceso toma de decisiones	Hacer propuestas
Voluntariado	Participación en el aula	Actuar
Consejo Escolar	Desarrollo curriculum y evaluación	Decidir

Tabla 45: Correlación de los tipos de participación. Fuente: Elaboración propia.

1. Informativa/Acceder a la información/Reuniones

La relación entre la escuela y la comunidad consiste básicamente en la transmisión de información a través de la asistencia a las reuniones organizadas por la escuela. Según INCLUD-ED (2009) “En estas reuniones los padres u otros miembros de la comunidad pueden seguir el desarrollo y funcionamiento de la escuela sin tener voz durante el encuentro” (p. 45). Para Solá García (2004):

Esta forma de participar implica una actitud receptiva porque incorporamos una determinada información, por ejemplo, cuando consultamos en la web. Desde algunos ámbitos esta forma de participar ha sido considerada como requisito más que como ejercicio de participación. Yo lo identifico como una forma de participar ya que en sí mismo determina posicionamientos y comportamientos diferenciados en las personas que poseen la información (p. 2).

En este nivel, las decisiones son tomadas por personas expertas y una vez adoptadas se informa al resto de familias y miembros de la comunidad.

2. AMPAS/Consultiva/Opinar o ser consultado

En este nivel los miembros de la comunidad son parte de los órganos estatutarios de la escuela. INCLUD-ED (2009) nos informa de lo siguiente:

Los sistemas educativos europeos muestran que en la mayoría de los centros escolares la participación de las familias y otros miembros de la comunidad en los órganos de la escuela sigue este modelo, que es básicamente consulta y en general poca participación en la toma de decisiones. De este modo se limitan las posibilidades de participar en las principales decisiones sobre el aprendizaje de los alumnos (p. 46).

Para participar de esta forma es necesario disponer previamente de información sobre las diferentes opciones ya que no podemos opinar sobre algo que no conocemos o no hemos vivido. Además Solá García (2004) identifica en este paso:

Esta opción, además de escuchar (haber accedido a la información) supone una actitud un poco más activa en la medida en que incorporemos nuestra voz aunque siempre sobre unas opciones que “los otros” nos dan, por ejemplo, una encuesta de opinión (p. 2).

3. Comisiones/Proceso de toma de decisiones/Hacer propuestas

Los miembros de la comunidad pueden participar en la toma de decisiones. En este tipo de participación, las familias están representadas en órganos de decisión, como las comisiones, en las que los miembros de la comunidad y las familias deciden juntos los principales aspectos de la escuela. En PISA 2003 (OECD, 2004) los datos que se proporcionan en este sentido es que los padres que tienden a decidir más acerca de las áreas de contenidos de enseñanza y evaluación y menos en los presupuestos de la escuela y en las políticas de personal. La misma encuesta indica que la influencia de los padres varía de un contexto nacional a otro, por ejemplo se señala:

En Polonia, República Eslovaca y Suecia entre un cuarto y dos tercios de niños hasta los 15 años de edad están inscritos en las escuelas cuyos directores informaron a los padres que tenían una influencia directa sobre el contenido de la enseñanza y esta cifra llega al 84% y 86% en Finlandia y Letonia, respectivamente (...) en Finlandia el 42% de 15 años de edad son matriculados en las escuelas cuyos directores de escuelas informaron que los padres tienen una influencia directa en las decisiones relativas al personal, mientras que es menos del 1% en la República Checa, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Portugal República Eslovaca (OECD, 2004, p. 238).

Como podemos comprobar esta forma de participar avanza un poco más que la anterior ya que no se relaciona directamente con lo que se hace sino con lo que no se hace o con otras opciones no explícitas. Según Solá (2004) “en este caso las opciones no están dadas, somos nosotros los que elaboramos las alternativas, hacemos propuestas, es decir, tenemos iniciativa propia, por ejemplo, para proponer una nueva herramienta de gestión”. (p. 2).

4. Voluntariado/Participación en el aula/Actuar

La participación en el aula se organiza incluyendo a las familias y al voluntariado en el aula del centro escolar. Esta participación para INCLUD-ED supone “la implicación directa de la persona adulta en el proceso de aprendizaje del alumnado”. De esta forma, las familias y los miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje de los alumnos y alumnas, entrando directamente en el aula u otros espacios educativos que se crean en la escuela. Según el estudio PIRLS 2001 (Mullis, Martin, González y Kennedy, 2003), Suecia obtiene el porcentaje más alto con el 13,2% ya que indica que más del 50% de los estudiantes de las escuelas sus padres o tutores trabajan como voluntarios en el aula o en otra parte de la escuela.

Para Solá (2004) “aquí entramos en los procesos de ejecución de las decisiones previamente tomadas por otros” (p. 3). Es decir que nuestra participación se basa en actuar, en llevar a cabo lo que otros han decidido. Sin embargo, aunque no decidamos ya es un nivel alto de participación.

5. Consejo Escolar/ Desarrollo del curriculum y evaluación/ Decidir

Otra área decisiva de la participación de los familiares y otros miembros de la comuni-

dad en los centro escolares es en el momento de evaluación y desarrollo del curriculum. Se trata de generar momentos de intercambio de puntos de vista sobre las cuestiones de aprendizaje de los estudiantes y superar así las dificultades que puedan presentarse. INCLUD-ED (2009) nos ilustra este tipo de participación con dos ejemplos a nivel europeo:

En Chipre la Ley de Educación Especial reconoce el derecho de los padres a estar presente en las evaluaciones de sus hijos e incluso disponer de un especialista de su elección en el aula. Otro ejemplo es la participación de las familias en Estonia que están presentes en la evaluación de los estudiantes en todos los niveles (p. 47).

Evaluar implica decidir y así esta forma de participar hace también alusión a la valoración y elección de las diferentes propuestas que poseemos en el proceso de toma de decisiones, siendo el máximo grado de participación en sí mismo. Para Solá (2004) en este nivel de participación “las personas que deciden son las que tienen el poder de tener o no en cuenta las propuestas y opiniones que hay ante una decisión. Pasamos de ser pacientes a ser agentes activas” (p. 2).

En síntesis, podemos afirmar basándonos en la revisión literaria que la participación de la familia y la comunidad en los centros escolares da lugar a la mejora del rendimiento de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad (Epstein, 1983; Grolnick, Kurowski & Gurland, 1999; Harvard, 2007; Henderson et al., 2002; Weiss, 2005; Dearing, Kreider, Simkins & Weiss, 2006; Delgado-Gaitan, 2001; García, 2002). Además otra serie de autores y autoras afirman por otro lado (Includ Ed, 2009) que:

La importancia de la participación de la comunidad es muy importante en el caso de las culturas minoritarias, ya que contribuye a una mejor coordinación entre las actividades que se llevan a cabo en el país y las realizadas en la escuela, y también reduce el impacto negativo resultante de la conexión entre la escuela y la cultura hegemónica (Boscardin & Jacobson, 1996; Beckman et al., 1998; Driessen, Smith & Slegers, 2005; Aubert & Valls, 2003; Ringold, Orenstein & Wilkens, 2005; Gómez & Vargas, 2003).

Por todo lo anterior, creemos que la participación no sólo es una categoría destacable para que exista una red socioeducativa sino que su existencia influirá en la convivencia del centro y en el rendimiento de los niños y niñas, especialmente de los que se encuentren en riesgo de exclusión social. A continuación y desde el contexto estudiado en esta investigación vamos a identificar y clasificar las barreras y potencialidades a través de las palabras de los sujetos protagonistas de este proceso, clasificándolas en dimensiones transformadoras o exclusoras.

Dimensiones exclusoras

Vamos a iniciar esta parte del análisis de resultados extrayendo aquellos elementos, identificados como barreras, que algunas personas o colectivos encuentran y que les im-

piden incorporarse a una práctica de participación en el sistema educativo en red constatado en el distrito de Tetuán. La existencia de tales barreras, 7 en total, son el producto de nuestro análisis, son prácticas que impiden la disposición de las personas a encontrar espacios de participación y que estos contribuyan a superar desigualdades sociales.

En primer lugar, como dimensión excluyente del PDC, se observa que existe un distanciamiento de la administración de este entramado en red:

Al principio iba la técnico de educación, luego fue el adjunto y ahora no va nadie, pero sí tienen interés en que lleguen las actas de las reuniones (EGFFCE2. 1c 25/01/2010).

El PDC se inició gracias al apoyo de la administración y desde la Junta de distrito asistía un técnico de educación a las reuniones de la Comisión de Educación. Sin embargo la inercia que ha ido marcando el proceso ha sido la de ir tomando distancia por parte de la Junta, comenzando por no recibir actas de las reuniones hasta retirar la subvención destinada para la gestión del PDC.

Otra dificultad que veo yo es la escasa o nula implicación del ayuntamiento en lo educativo en este proceso, en el proceso comunitario y en la Comisión de Educación. Es un agente importante porque gestiona recursos públicos y yo creo que si estuvieran implicados desde una postura más activa y más desde creérselo, se podrían hacer más cosas, tendrían más potencialidad (DGDMCE4. 1c 12/06/2010).

Al respecto del PDC las personas de la administración piensan lo siguiente:

El Proceso peca en ocasiones de falta de solidez. El único momento de intercambio en el que se dirige a la Administración es con el PAIS (AEMA3. 1b 15/06/2010).

Creo que nace de una idea muy buena pero que no llega a la ciudadanía ni a los políticos. Hablamos lenguajes distintos (AEMA3. 1b 15/06/2010).

Quedan rescoldos de lo que fue. Si se sopla... (AEMA3. 1b 15/06/2010).

En los procesos de desarrollo comunitario las estructuras horizontales de trabajo conjunto y puesta en común, así como la coordinación entre los distintos agentes es imprescindible. Sin la participación de la administración, falta una pata importantísima de la comunidad y sin la totalidad de la comunidad no podemos hablar de proceso de desarrollo comunitario. Podemos confirmar que la administración local en el distrito de Tetuán ha dejado de colaborar conjuntamente con la ciudadanía en el desarrollo de la vida social, a través de las herramientas que ofrece el PDC. Consideramos necesario desplegar un

ambiente de confianza y reciprocidad que permita superar los conflictos inherentes entre ciudadanía y administración e intentar buscar un cauce de participación en el que administración y ciudadanía se encuentren dentro del proceso.

Otra de las dimensiones exclutoras en la categoría sistema que constatamos a través de los datos recogidos es la percepción negativa al considerar que el profesorado no está abierto a la participación de otros agentes en la vida del centro:

A los colegios todo lo que sea tener proyectos nuevos o que haya gente que entre de fuera no les interesa; cuando los colegios atendían a alumnos hasta los 14 años estaban más abiertos a la intervención porque tenían problemas de convivencia. Esos problemas sí que los han visto como de servicios sociales, y acudían más a servicios sociales. Pero desde que se quedan con Primer Ciclo, y son niños que manejan mejor desde este punto de vista, no les interesa tanto. A los colegios lo que les interesa es lo meramente académico. En cuanto les sacas de ahí, de ampliar su horario, de colaboración con padres, pues como que no. Como ya no tienen ese tipo de problemas y como no es algo que les venga desde la Dirección General pues, para qué. En definitiva son un poco reacios a la participación (AGFFA4. 1b 25/01/2010).

Falta conciencia sobre la importancia que tiene para la educación que se involucren los padres (EGFFCE3. 9c 25/01/2010).

Prevalece en líneas generales una visión negativa a que los profesores y las profesoras sean receptivos a abrir el espacio del aula y acepten la participación de: voluntariado, familia, recursos sociales y otros agentes educativos que intervengan en el contexto. Detectamos por tanto una percepción negativa y ello provoca un “efecto pigmalion” a que los recursos y familias se alejen de ese objetivo y a que los propios profesores y profesoras no superen esta barrera a través de proyectos innovadores e inclusivos.

En cuanto a la participación de las familias en el distrito encontramos dos dimensiones exclutoras fundamentalmente. El actual papel de las AMPAS y la percepción negativa generalizada dentro de la categoría sistema, sobre que las familias sólo se mueven para pedir o solicitar según su interés se constata en las siguientes afirmaciones:

Sería necesario revisar la figura de las AMPAS en los centros. Parece que únicamente se preocupan por hacer actividades extraescolares, muchas veces sin ninguna conexión con las necesidades de los alumnos ni en coordinación con los profesores, cuando su papel podría ser más activo (AEFA4. 1b 12/12/2009).

Es frecuente las tensiones y desconfianza entre AMPAS y profesores, por lo que sería muy importante lograr un acercamiento entre ambos (DEFCE2. 1a 02/03/2009).

Las AMPAS son muy débiles, con muy pocas personas participando. Hay algunas más fuertes

pero demasiado centradas en actividades extraescolares, no participan pero es una labor a largo plazo (AGFFA4. 1b 25/01/2010).

Ya sabemos que las AMPAS están como están (DGDMCE4. 1c 12/06/2010).

Las AMPAS son definidas como asociaciones sin ánimo de lucro, están constituidas por padres y madres de alumnos/as de los centros educativos, cuya finalidad es la de participar e intervenir en la gestión del centro, con el fin de mejorar la educación y lograr un clima de convivencia en el mismo. Nacen con más de un siglo de retraso en España con la Constitución 1978, recogiendo en su artículo 27.7 el siguiente precepto: “Los profesores, los padres y, en su caso los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca”.

La LOECE (1980) fue una ley que recogió aspectos sobre la participación de la comunidad educativa. Posteriormente la LODE (1985) y la LOPEG (1995) con sus respectivos desarrollos intentaron profundizar a la baja en este derecho constitucional de las familias. La LOCE (2003) que no se llegó a implantar, dejaba a la APAS con una mínima participación y posteriormente la LOE (2006) establece los mismos mínimos que la las leyes de 1985 y 1995. A continuación recogemos la opinión en la “Guía para asesorar sobre el funcionamiento de las AMPAS (2002)”:

Ante todas estas leyes, normativas y decretos que han ido regulando nuestro Sistema Educativo, el problema de fondo, no creemos que sean las leyes, sino más bien, que a los padres y madres no se les termina de tener en cuenta. Tenemos todo tipo de dificultades para poder trabajar dentro del ámbito educativo, la presión de una parte importante de los claustros y equipos directivos es importante, sobre todo, si discutimos u opinamos cuestiones diferentes al profesorado. No quieren entender que en los centros educativos todos somos iguales, que son nuestras hijas e hijos los que están ahí y que los más interesados de que todo funcione lo mejor posible somos los padres y madres (p. 11).

Yo creo que las estructuras son las que marcan la normativa y más desde que aparece la LOGSE, que establece claramente unas estructuras democráticas, porque antes habían existido intentos y de hecho ya funcionaban órganos democráticos, no sólo en la LOGSE; pero la LOGSE al establecer los reglamentos, establece muy claras las competencias del consejo escolar, las competencias del claustro, etc. Y entonces ahí están los órganos colegiados, que están muy claramente diferenciados. Y luego viene la LOGE que dura muy poco tiempo, que es una ley orgánica que aprueba el PP. Y luego viene la LOE, pero las estructuras son muy parecidas. Estructuras hay, posibilidades hay, la sociedad no sé si está participando más o menos que participaba antes ni sensaciones de participa menos. (¿Pero tú si crees que las estructuras están?) Yo creo que las estructuras están o al menos si no están, están lo suficientemente establecidas como para cambiarlas y para poderlas ir transformando (PEMCE1. 1a 02/07/2010).

Así pues, actualmente las AMPAS, en el distrito de Tetuán se han convertido en instituciones zombis de tal modo que han arrinconado sus reivindicaciones y la defensa de los derechos colectivos del alumnado, dejando la gestión de la escuela en un segundo plano, para convertirse en: “verdaderas academias de actividades extraescolares, como gusta al poder político y a una parte de los docentes” (2002, p. 11).

Es necesario, por tanto que las AMPAS se conviertan de nuevo en organizaciones vivas que funcionen como el eje de la participación organizada y colectiva de las familias en el centro. Por otro lado, es necesario que repiensen sus funciones y objetivos, y que se propongan entre ellos el dotarlas de un carácter inclusivo que atraiga a población de todos los orígenes y no sólo españolas como evidencian nuestras observaciones:

Las AMPAS visitadas están esencialmente formadas por personas de origen español (EOPF2. 1b 2010).

Otra dimensión exclusora que señalábamos anteriormente y podemos continuar observando a través de los datos, es la creencia negativa que algunos sujetos ostentan en relación a la participación de las familias en el ámbito educativo.

Las familias que vienen aquí vienen para satisfacer sus necesidades: becas, libros, guardería. Vienen buscando actividades para Semana Santa, Navidad y Verano (Centros Abiertos). También vienen demandando cursos formativos para ellos, de aquí les derivamos a la Agencia de Empleo (AEMA3. 1b 15/06/2010).

También se acercan grupos de padres cuando tienen un problema en el centro escolar. De aquí les derivamos al servicio de Inspección en última estancia (AEMA3. 1b 15/06/2010).

Nos llama la atención, cómo la administración manifiesta que la participación de las familias se reduce sólo a proporcionar información a los ciudadanos o a la admisión de quejas. Lo que no indican es que ese nivel de participación de las familias tiene lugar por los mecanismos establecidos por la administración. Tal como nos informa Mazzoleni (2010) la participación ciudadana requiere una serie de exigencias a la administración, dando lugar a diferentes tipos de participación:

Información a los ciudadanos. Mantener informado al ciudadano a través de diferentes canales (boletines, páginas web, etc.) sobre decisiones políticas adoptadas, el funcionamiento del sistema político, las actividades de la administración y las opciones de participación existentes.

Admisión de quejas de los ciudadanos. Habilitar mecanismos que permitan manifestar quejas sobre el funcionamiento de los servicios públicos o problemas de interés general

Consulta a los ciudadanos. Formular consultas periódicas a los ciudadanos para detectar las necesidades sobre distintas cuestiones que afecten a su entorno.

Deliberación con los ciudadanos. Posibilitar procesos de deliberación entre los ciudadanos, asociaciones, técnicos y políticos para discutir sobre aspectos que atañen a la comunidad. Habilitar los mecanismos necesarios para que estos procesos resulten exitosos: escuelas de formación de participación, motivación para el ciudadano, y decisiones políticas basadas en las conclusiones y resultados obtenidos.

Toma de decisiones con los ciudadanos. Promover la participación en los procesos de toma de decisión, así como las condiciones que favorezcan su desarrollo

Tabla 46: Exigencias para la administración. Fuente: Fundación Ideas y Mazzoleni (2010).

Es preciso insistir en la idea de que para que la participación de las familias sea real necesita “la existencia de mecanismos dinámicos, diversos y flexibles de participación real” (Pastor Seller p. 66, 2009) pero también una actitud positiva por parte de todos los agentes hacia la participación de las familias en la vida escolar y no lo constatado en el terreno:

Sería muy difícil llevar un porcentaje importante de familias que participarán, y estoy convencido a priori, ojala me equivoque, que cuando se encontraran con el profesorado o con el equipo directivo, siempre estarían a expensas, a ver qué dice el centro educativo para yo opinar o aportar. Lo veo muy difícil, pero me encantaría que dentro de un año me dijeras, hemos puesto en marcha estás comisiones (IEME7. 1b 12/12/2009).

Hombre, si se lo dices por teléfono y si haces las reuniones también individuales, sí que vienen más. Si de forma individual te responden mejor. Conjuntamente les da más pereza (PGDFCE1. 1a 11/01/2011).

En el análisis de las dimensiones excluidoras en la categoría sistema se observa también que existe ausencia de espacios más allá de los informativos/ consultivo para participación de familias y alumnado, constatando la dificultad de acceso que tienen las familias a otro tipo de participación:

Hay una primera reunión donde se convoca a los padres de todos los grupos y ahí se cuentan los programas que se desarrollan. A nivel global ya no hay otra reunión, lo podrían seguir los padres y el AMPA. Una comunicación general de cómo son las evaluaciones, no hay...no está estructurado (PEMCE1. 1a 02/07/2010).

Esto nos falta, es decir, el alumnado que está colaborando, que está trabajando con los educadores. No hay una estructura democrática de alumnos, no hay órgano democrático, hay delegados y los delegados presentan sus propuestas, pero tampoco hay una reunión continúa de delegados. Yo es una de las cosas que estoy proponiendo este año, el cambio de dirección...A ver si se le diera más importancia a los futuros delegados cómo: conocer la programación, conocer las actividades, conocer los programas complementarios, y que ellos hagan demandas. Si que es cierto que la convivencia es muy buena y a lo mejor en la convivencia que es el día a día, no está estructurado un funciona-

miento democrático, órganos de participación, no hay asociación de alumnos y la asamblea o juntas de delegados funcionan de aquella manera (PEMCE1. 1a 02/07/2010).

Los estudios realizados por el equipo INCLUD-ED (2009) sobre participación de familias e inclusión, partiendo de otras investigaciones que demuestran que la implicación de las familias y de la comunidad aumenta el rendimiento de los estudiantes (Caspe, López y Wolos, 2007; Dearing, Kreider, Simkins y Weiss, 2006; Driessen, Smit y Slegers 2005; Hess, Molina y Kozleski, 2006; Merry, 2005), concluyen que:

La participación Informativa y Consultiva no se relaciona con el éxito de los centros educativos. Con el objetivo de identificar nuevas actuaciones de participación que se lleven a cabo en centros educativos de éxito, el Proyecto 6 parte de las tres formas de participación definidas que apuntan a tener una mayor relación con el éxito: Decisiva, Evaluativa y Educativa (INCLUD-ED, 2009, p.185).

La participación de la pluralidad de voces en las aulas, en comisiones y en espacios de formación ayudaría a superar prejuicios y facilitar el acceso a las estructuras de los verdaderos protagonistas: alumnado y familias.

Dentro de la categoría sistémica constatamos otra barrera a través del discurso de buena parte del sector educativo. Nos referimos a la afirmación emitida por los profesionales, en la dificultad de entendimiento, evidenciada entre el lenguaje técnico y el lenguaje de las familias, potenciando en consecuencia acciones que marcan la distancia entre ambos:

Yo creo que a lo mejor necesario no pero quizá porque no utilizo la palabra necesidad. Pero positivo sí sería. Luego a lo mejor también viene la gente y empezamos a hablar con palabras técnicas o lo que sea y les podemos incluso aburrir o provocar que no vuelvan, pero creo que sí sería muy positivo más que nada por escuchar la opinión que tiene tanta gente (EGDFCE7. 1c 12/06/2010).

Yo es que sobre lo que estás diciendo a mi me parece que en realidad no somos portavoces de la parte nuestra del tema educativo de ningún grupo. Yo no me siento portavoz porque yo a nadie le he preguntado que yo vengo aquí y voy a contar lo que ellos me dicen. Yo creo que más bien lo que estamos, por lo menos en mi caso, es atentos a un sentir, a una problemática y entonces hacerla presente, pero tampoco se me había ocurrido y no sé si sería un ambiente oportuno traer a nadie de estos grupos para que expresaran realmente por donde quieren que vaya el tema, ¿no? Más bien, ya te digo yo, no me siento portavoz en el sentido de transmitir lo que me dicen, si no de lo que yo veo que ellos esperan, que sienten dentro del campo educativo, un pelín diferente (PGDFCE5. 1a 12/06/2010).

Yo ya intento uno de mis objetivos desde hace años y todavía no lo he conseguido pero no por eso me

rindo, que es tener padres gitanos dentro de las asociaciones. Pero no lo consigo, la verdad. Como mucho he conseguido que asistan a alguna convocatoria. Ya tuvimos una experiencia para llevar a los padres, porque una de los objetivos que tenemos es el acercamiento de las familias a la comunidad educativa, al centro educativo con la idea de que mientras se relacionan (se conocen mejor pues hay menos miedo, porque ellos tienen cierto miedo a lo desconocido, a dejar a sus niños allí) hacerlo como más familiar, más dentro de su grupo. Hicimos una experiencia en el Felipe II que no sabíamos como iba a salir: hicimos una pequeña exposición y luego por las tardes citamos a los padres para enseñarles la exposición con un café y tal y tuvimos bastante éxito. No fue porque tampoco trabajamos nunca la exclusividad. Lógicamente, fue abierto a todos los padres del colegio y fue un grupo heterogéneo muy majo pero si que fueron bastantes familias gitanas que a nosotros mismo nos sorprendió porque lo que si nos gusta es el acercamiento (TGDFCE6. 1c. 12/06/2010).

Yo creo que con las familias, yo siempre hablo en referencia a mi grupo, hay que trabajar mucho para movilizarlas en el sentido de que se unan a los grupos, formen parte, asistan y entonces ya tenemos bastante reto con que se acerquen a sus centros educativos. Yo siempre pienso que el trabajo que me gustaría hacer es que mañana me fuera y todos esos padres fueran a su centro, supieran informarse, cómo se tiene que hacer una reclamación, que no se fueran dando gritos a la puerta. Entonces ya con eso yo creo que sería bastante. Yo creo que con este foro se haría una cosa muy amplia y entonces no sé hasta que punto hay cosas todavía más elementales donde acercarlos (TGDFCE6. 1c. 12/06/2010).

Existe por tanto, una dimensión definida por Engeström y recogida por Prieto y Duque como “la separación entre vida cotidiana y centro educativo. Este encapsulamiento deja a las familias fuera del currículo y la educación y según el autor una de las formas de acabar con él está en formar a las y los estudiantes para que analicen de forma crítica los contenidos escolares” (Prieto y Duque, 2009).

Desde el PDC, se busca incluir a toda la ciudadanía pero no se están constituyendo espacios multidisciplinares que asuman la multiculturalidad, sus tradiciones, sus valores y su inteligencia como algo positivo, dándole continuidad en el tiempo. Si a esto se añade la interiorización de ciertas creencias sobre la dificultad de entendimiento entre técnicos y familias, la red socioeducativa no está superando las desigualdades a través de sus proyectos.

Dimensiones transformadoras

A través de las entrevistas, grupos de discusión y observaciones participantes podemos encontrar evidencias de los distintos tipos de participación que se practican en los centros escolares y en otras instituciones del distrito y cuáles son las principales potencialidades para continuar en este camino y que puedan ayudar a superar las barreras encontradas.

En el distrito de Tetuán la participación de otros agentes en la vida escolar de los cen-

tros tuvo un momento clave en el que el profesorado solicitó más colaboración por parte de la sociedad. Nos referimos a la situación por la que pasó un IES de la zona, manifestando altas cotas de violencia y conflictividad entre estudiantes y profesores debido a la falta de recursos, inexperiencia y abandono que en los primeros años, los centros escolares ante el fenómeno de inmigración en las aulas:

El IES tiene una situación un poco especial y particular. Cuando aparecemos en PDC hace 8 años, en el IES había una situación especial muy conflictiva. Era el aluvión de llegada de personas extranjeras y se estaban situando en el contexto del barrio y esa llegada crea conflictividad, no porque yo piense que las personas que llegan son conflictivas, si no porque es común que lleguen de diferentes culturas y se tienen que asentar (PEMCE1.9a 02/07/2010).

Cuando los colegios atendían a alumnos hasta los 14 años estaban más abiertos a la intervención porque tenían problemas de convivencia. Esos problemas sí que los veían para los servicios sociales y acudían más a ellos (AGFFA4. 9b.25/01/2010).

Así pues, identificamos el conflicto como una dimensión transformadora pues la consideramos una fuerza dinámica que empuja al movimiento y que puede dar lugar a transformar el campo de las relaciones y del pensamiento. La situación de malestar producida en los IES dio lugar a una movilización de los profesionales y de la sociedad civil para buscar soluciones. La participación y la creatividad fueron dos de las claves que ayudaron a mejorar la convivencia. Por un lado entraron más personas en los centros escolares para colaborar con los profesores, en concreto educadores sociales que conectaban más con el alumnado y detectaban problemas a los que el profesorado no alcanzaba. Hoy esa cultura participativa está ya muy asentada y así lo afirman los educadores:

Los educadores que entramos en esos centros decidimos crear un proyecto de mejora de la convivencia y fomento de la participación (EGFFCE2.9c. 25/01/2010).

Saben a quien buscar. Se ha llegado a dar el caso de un chaval de 1º de Bachillerato que presentó un proyecto sobre una actividad que se le había ocurrido para el centro (EGFFCE1. 9c. 25/01/2010).

La entrada de otros profesionales para participar activamente con el profesorado es otra de las dimensiones transformadoras de esta red. En el marco de la red socioeducativa, la incorporación de diversos sujetos al contexto del aula es fundamental para ir creando un proyecto de cultura participativa en el ámbito local. Así nos describe uno de los sujetos participantes el trabajo de los educadores:

Antes se acababa a las 14. 20 y se acababa. Ahora hay actividades al mediodía, por la tarde hay campeonatos escolares, hay grupos de apoyo, grupos de break de baile y esto lo diseñan los chicos con los educadores, con la dirección. Quiero decir que ellos tienen la sensación de que es un centro

abierto y por tanto que es su centro, donde vienen a estudiar y a convivir. Y esa convivencia se hace participativa. Y desde luego por los educadores y además por el cambio de visión, un poco por el centro, la convivencia ha mejorado muchísimo (PEMCE1. 9b. 02/07/2010).

Aparte de la entrada de educadores en los centros escolares otra de las medidas que consideramos transformadora y que supuso otro elemento para dar respuesta a la situación de conflicto fue la creación temporal de espacios participativos donde todas las personas que quisieran dialogar sobre el estado de la cuestión educativa en el distrito pudieran. Se denominaron *Jornadas Educativas* y tuvieron muy buena acogida entre profesorado, alumnos y otros agentes del distrito:

Este proceso estuvo bien, bajo mi punto de vista, porque a través de estas actividades se facilitó la participación de los chavales en las Jornadas, hubo debate, se preguntó y de ahí salieron cosas interesantes (DEMCE8. 9b. 05/02/2010).

Este espacio se mantuvo durante los tres siguientes años y en el 2011 nació el *I Foro encuentro* como un espacio participativo de características similares pero en el que se aprecia una mayor madurez en cuanto a la estructura, objetivos y transfondo de los planteamientos que dan forma a esta acción. La técnica de recogida de la información en este momento fue la observación participante y nos revela lo siguiente:

Participaron más de 100 personas entre alumnos de primaria, instituto, profesorado, madres y padres y otros agentes educativos del distrito. El grupo que menos presencia tuvo fue el profesorado y por otro lado, destacó la presencia de un grupo de mujeres marroquíes, una de ella vino con todos sus hijos. Tampoco hubo presencia de la administración (FOPF1. 9. 11/05/2011)

De este modo el *Foro encuentro* incorporó con respecto a las *Jornadas* la participación activa de las familias aunque sin embargo ya se pudo ver con claridad la falta de apoyo institucional al no estar presente en la convocatoria.

El *Foro encuentro* también quiso definir sus líneas dando un salto en el que no sólo fuera un espacio de participación sino que además se constituyera como un espacio de diálogo. Y para ello, la Comisión de Educación matiza lo siguiente en un comunicado interno:

Pretendemos que el espacio de trabajo sea un espacio de diálogo igualitario, donde las personas se sientan bien, evitando posicionamientos guiados por la culpa (las culpa es de las familias, la culpa es del profesorado, la culpa es...). Lo más interesante de este espacio, es poder compartir y escuchar las diferentes voces sobre un hecho común (FOPF1. 9. 11/05/2011).

Consideramos que la definición de este espacio desde este punto de vista ya supone un encuentro con bases más transformadoras que las *Jornadas* en el que previamente los recursos sociales y profesorado participante en la Comisión de Educación reflexionó so-

bre: argumentos de poder o de validez, escucha activa de todas las voces y comunicación como eje fundamental para superar los problemas que se generan en la vida educativa.

El espacio de diálogo giró en torno a la lectura de textos que nos situaban en situaciones concretas que suceden en los centros escolares y desde esa lectura, reflexionar todos y todas a través de un moderador que lanzó las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el problema de base de esta situación? La Comisión de Educación matizaba al respecto:

Lo interesante en esta pregunta no es llegar a un consenso, es poder tener un análisis desde diferentes puntos de vista sobre la situación concreta (FOPF1. 9. 11/05/2011).

- ¿Cómo podríamos mejorar esta situación?:

Aquí tampoco vamos a valorar cuál es la mejor situación. Nos sigue interesando las diferentes soluciones (FOPF1. 9. 11/05/2011).

- ¿Cómo podríamos mejorar la comunicación entre las diferentes personas que participan en la vida educativa?

Aquí hacemos un salto a lo más general, porque estamos poniendo el énfasis en la comunicación, ya desde un plano general, dejando de lado las situaciones concretas (FOPF1. 9. 11/05/2011).

Analizando, por tanto, los elementos que constituyen este Foro encuentro podemos afirmar que nos encontramos no sólo ante un espacio participativo sino que lo que se ha construido es una acción social comunicativa. Así pues y desde el punto de vista que nos ofrece Habermas (1981) podemos afirmar que:

Lo mejor es partir de la acción comunicativa, en la que la necesidad de acción coordinada genera en la sociedad una determinada necesidad de comunicación que es menester cubrir para que sea posible una efectiva coordinación de las acciones, imprescindible para la satisfacción de las necesidades (...) y para una teoría de la acción comunicativa que centra su interés en el entendimiento lingüístico (...) (p.318).

Así pues, ese espacio participativo, busca definirse como un espacio de entendimiento y siguiendo a Habermas es “lo mejor” para cubrir la necesidad de comunicación entre sujetos.

Por otro lado, la percepción que tiene un gran número de los profesionales que trabajan en el distrito al respecto de que más agentes educativos participen en los centros escolares coincide con la idea de instaurar una cultura participativa, de trabajo en red con otros agentes:

A parte del profesorado veo muy necesaria la participación de otros agentes porque la educación tiene muchas vertientes. La vertiente académica, que entiendo que es de la que se ocupa fundamentalmente el profesorado, y la vertiente de todo lo que rodea la educación y la formación de personalidad, por personas que no estén implicadas en el mundo académico pueden aportar. Lo veo necesario (PEMCE1. 9b. 02/07/2010).

Yo también comparto que la diferencia de voces resulta enriquecedor y desde mi experiencia han sido acogidas al 100%, es decir, que la llamada y la demanda es general y abierta y aquí tienen cabida todo el que quiera participar en el campo educativo. Eso está claro, ¿no? Y de hecho, el que formemos el grupo diferentes personas que estamos en diferentes lugares quiere decir que hay una apertura amplia a nivel de participación y que lo nuevo se acoge, en el sentido de dar respuesta a aquello que se pide. Esa es mi opinión (EGDMCE1.9c 12/06/2010).

Yo creo que es el futuro. Todos los profesores necesitamos mucha ayuda y el hecho de que un padre esté involucrado, ya no solo cuando el chaval llega a casa y se pone a hacer los deberes, sino que tenga la oportunidad de venir al colegio y ser uno más motiva a los chavales, a los padres les involucra, conocen nuestro trabajo, porque hay mucha cultura de valla, como digo yo. Vale, que en la valla hay mucho chismorreó “pues este tal, pues este pascual, huy pues me han dicho que este en la clase no se cuantos” y de esta manera les invitas a ver lo que estas haciendo dentro, la realidad que tú te encuentras, y el hecho de que ellos se solidaricen con nosotros y ver lo que hay. Yo creo que también es positivo para los profesores. Viene bien (PEMCE5. 9a.25/04/2010).

Otro elemento importante que es transformador para que existan espacios de participación y que señala en el párrafo anterior el profesor entrevistado es la solidaridad en contraposición citando sus palabras de la “cultura de la valla”. Así pues creemos que todo proyecto educativo que pretenda ser participativo debe ser solidario. De este modo confirma el (Flecha et al.) nuestra hipótesis en el siguiente párrafo:

Desgraciadamente, el valor de la solidaridad en los centros educativos se ha despojado de su sentido. En muchos centros se trabaja de una forma completamente descontextualizada, se hacen campañas a favor de países pobres, se trabajan textos y se hacen juegos solidarios, pero esa solidaridad no se vive en el día a día de las aulas. Si por el contrario, el centro educativo colabora con los y las familiares y el barrio para conseguir el éxito de todos los niños y niñas, y eso también se refleja en las prácticas en el aula, entonces los chicos y chicas no entenderán la solidaridad como una anécdota, sino como la regla general (p. 224, 2008).

En definitiva, no podremos ofrecer una enseñanza solidaria si no somos solidarios y solidarias y si no fomentamos el trabajo en equipo entre el profesorado y otros agentes de la comunidad, en espacios participativos, que sirvan para aumentar los niveles académicos y mejora de la convivencia (educación en valores) de todo el alumnado.

Aparte de las acciones llevadas a cabo por la Comisión de Educación nos formulábamos la pregunta acerca de qué estaban haciendo otras instituciones educativas y en qué nivel, para fomentar la participación en la comunidad. Dando respuesta a esta pregunta, desde la Administración nos describían lo siguiente:

Para abordar la participación desde la Administración se ha propuesto la “Comisión de la participación de la Infancia y de la Adolescencia”. El primer curso tuvo lugar en el año 2009-2010. Se reúnen mensualmente. Se les envió una carta a los Centros Escolares para que propusieran candidatos y los centros mandaron 5 o 6 candidatos. En estas reuniones se les plantea cómo ven el Distrito, qué mejorarían. Todo se dinamiza a través de un técnico. De ahí se extrae un resumen que acaba llegando a la concejala y desde ahí se da un aviso al departamento que corresponda y los alumnos reciben una respuesta (AEMA3. 9c. 15/06/2010).

Este proceso de participación de la infancia y la adolescencia se pone en marcha desde la Dirección General de la Familia e Infancia, la Dirección General de Educación y la Dirección General de Participación, que han elaborado conjuntamente un proyecto participativo en coordinación con las Juntas de Distrito.

Además, el I Plan Integral de Atención a la Infancia y la Adolescencia del Ayuntamiento de Madrid contiene una serie de principios rectores, entre los cuales se encuentra el de participación de los menores, que considera a los mismos como sujetos de derecho que han de ser tenidos en cuenta en la adopción de las decisiones que les afectan.

La dimensión transformadora se materializa en la existencia de fundamentos normativos a nivel local y que recoge el derecho de los menores a participar. Los colegios, por tanto deberían ser potenciadoras y motivadoras de la participación de todos los niños y niñas, especialmente los más vulnerables que suelen quedarse excluidos de estas convocatorias, en estos espacios. Para la administración esta experiencia ha supuesto:

Una cercanía entre los jóvenes y la Administración y que sus propuestas sean escuchadas y atendidas. Se ha dado una proximidad (AEMA3.9b. 15/06/2010).

En otros distritos van más allá de esta comisión y plantean otros espacios participativos para infancia y juventud desde la administración tales como el Foro de Participación Infantil. Es un órgano pionero en San Fernando de Henares que inició su andadura en marzo de 2009 y que es la versión infantil de Foro de Participación ciudadana. Es un órgano consultivo abierto a todos los niños y niñas de 6 a 12 años, y se reúnen dos sábados al mes:

Aquí hay un consejo de infancia y hay un foro infantil, igual que hay un foro ciudadano en el que se reúnen los adultos y es que la participación ciudadana está muy arraigada y se potencia mucho y cada vez más. Hay un foro infantil y hay un grupo de niños que se reúnen periódicamente para hacer propuestas y trabajar. Hay animadores que dinamizan y aunque las reuniones son distintas,

la forma de trabajar siempre es mediante juegos. Y eso lo llevan desde infancia. Igual que aquí llevamos el de educación, en infancia llevan el de infancia (TEFA10. 9b. 12/03/2010).

Luego tenemos centros de juventud, tenemos dos en los que también se trabaja mucho la participación. Tenemos uno justo aquí debajo que se llama “El Laboratorio” y tenemos otro que se llama “Animarte”, que es idéntico a un centro de juventud, cuya intención es promover las inquietudes artísticas de los jóvenes. Allí igual se reúnen a ensayar raperos, que se montan un concierto rockeros, que otros van a pintar. Y desde estos centros se intenta, sobre todo, que terminen asociándose, que terminen participando como asociación juvenil en los foros de participación que hay en el municipio. Se trabaja un poco ese tema (TEFA10. 9b. 12/03/2010).

De este modo podemos comprobar como otros Ayuntamientos incorporan más espacios para ir fomentando la participación de todos y todas desde la infancia.

Con respecto a los colegios, a parte de los Consejos Escolares, AMPAS, encontramos un nuevo espacio que se está creando en algunos centros escolares debido a las demandas de las familias. Nos referimos a las escuelas de padres:

La historia partió en la tutoría de los profes con los padres, en las entrevistas personales, porque es verdad que a las reuniones de toda la clase vienen muy pocos, entonces el año pasado ya se empezó a plantear, vamos a darles la oportunidad de que sea a la 13:00 o a las 16:30, vamos a preguntarles a ellos qué día y horario les interesa. Esto en algunas clases ha funcionado y han venido más y en otras aún pidiendo la opinión y diciendo que tal, no ha funcionado. Pero ya hemos visto un progreso. Y luego en esas reuniones los padres y madres, en muchos casos, demandaban “es que no sé que hacer con mi hija”. Incluso aquellos padres cuyos hijos iban muy bien. Entonces también se atendió a esa demanda de padres que parece que no tienen ningún problema pero si que lo tienen en casa. Como por ejemplo problemas de autoridad, de roles “no sabemos cómo hacer con ellos” o de hábitos “no sabemos cómo hacer que coman de todo”. Pues en función de eso hemos planteado la escuela de padres y luego también viendo, aprendiendo, porque en la 1ª mandamos una nota, creíamos que se habían entregado todas las notas, que habían llegado a todas partes y vinieron sólo 8 bien porque no les interesaba o porque les venía mal. Así que cambiamos la forma de convocatoria y vinieron muchos más. Y bueno a lo mejor también esos cauces hay que analizarlos. Y después celebramos el carnaval, la Navidad, efemérides, el día de la mujer, el día contra el racismo y la xenofobia, y los padres de alguna forma participan, entonces se les pide “oye, vente a una excursión” o se les dice en la reuniones de padres y cada uno va participando en lo que puede y lo que quiere, pero es muy difícil (PGDFCE2. 9a.11/01/2011).

Al principio eran 3 charlas al año, pero vamos a 4 o 5, y son convocatorias sobre aspectos educativos que creemos que les interesan. A la primera reunión vinieron 8 y en la segunda asistieron 43 (PGDFCE3. 9a. 11/01/2011).

Desde el punto de vista de una red inclusiva se observa que comienza a existir el reconocimiento a la creación de otro tipo de espacios para expresar en condiciones de igualdad y respeto, potenciándose el asociacionismo con familias, vital para definir otro tipo de participación. Nos estamos refiriendo a las Comisiones heterogéneas de participación y así lo interpretan los miembros de la Comisión de Educación:

Yo no creo que haya que obviar la inclusión de esta población, sino hacer a lo mejor otro paralelo y creo que no por decir como que ya tenemos bastante con hacer esto, yo creo que podría ser una cosa paralela, que no hay que cumplir unos objetivos con ciertos grupos, no deja de también buscar otros y yo creo que es muy importante tener en cuenta su voz y sus opiniones sobre el tema de la educación, porque lo que tu has dicho todos somos agentes educativos y a lo mejor lo que dices en esta comisión, pues a lo mejor el carácter que tiene ahora no es el foro más adecuado para acercarse a la familia, que llegue de primeras, que no se enteran a lo mejor de lo que se está hablando, pero yo creo que si que estaría bastante bien crear otros espacios más avanzados, por decirlo de alguna manera, a estos grupos: a familias, alumnados, a gente del barrio, a gente que esté interesada en la educación. Yo si que lo veo necesario (EGDFCE2. 12. 9c. /06/2010).

Lo que pasa es que no es que yo diga que no sea necesario, yo lo que creo es que hay que subir primero otros peldaños para llegar ahí. Quiero decirte que el trabajo es tanto que nos gustaría, por ejemplo, que se acercaran a otros sitios que no fueran los servicios sociales, que es al único que se acercan y entonces sería una forma de que se fueran integrando en el tejido social, en el momento en que esos primeros escaloncitos ya se fueran mínimamente normalizando. Pero vamos que eso iría por sí solo, me parece a mí. Eso no quita que hubiera foros donde otros padres de otras características pudieran participar y a lo mejor habría algunos que se engancharían, no digo que no (PGDFCE5. 9a.12/06/2010).

Y es ya el oír la voz directa de esas personas, no el que vengamos otras personas a traer su opinión, incluso interpretada, que a lo mejor no es lo que realmente decimos nosotros lo que ellos expresan. Y esta comisión igual que a lo mejor no, otro espacio yo creo que sí (EGDFCE2. 9c. 12/06/2010).

Si cuidar ámbitos en los que eso sí se ha dado, por ejemplo el foro encuentro, igual es algo que hay que intentar sacar anualmente para ir cultivando eso. E igual también un objetivo del año que viene tiene que ser presentar esta comisión en las AMPAS de los coles, encontrar un punto intermedio, porque si que me parece que Raúl tiene razón pero también por otra parte es verdad que somos un grupo, una entidad que a veces utilizamos un vocabulario muy técnico, y podemos aburrir pero si que habría que buscar cauces (EGDMCE1. 12/06/2010). (Anexo 1.10).

A través de la creación de comisiones mixtas se democratiza la toma de decisiones y las familias y miembros de asociaciones participarían en igualdad de con el resto de la

comunidad educativa. Para Flecha et al. (2009) este tipo de participación: “se relaciona con la mejora de la convivencia del centro y la prevención de conflictos” (p. 190).

4.2 Diversidad

¿Cómo entendemos la diversidad, como obstáculo o como una oportunidad para aprender más? ¿Qué efectos producen nuestras prácticas educativas: igualdad homogeneizadora, defensa de la diversidad o igualdad de diferencias orientada hacia una igualdad real? Antes de definir la segunda categoría nos realizábamos estas preguntas para ir orientando nuestras respuestas. Así pues, reflexionábamos sobre como, el concepto igualdad de diferencias no significa homogeneidad o aceptación pasiva de todas las diferencias, sino que conlleva el derecho a la igualdad de oportunidades educativas. Tampoco entendemos la diversidad como un obstáculo en el que la orientación central al tratamiento de la diversidad sea la adaptación, concretada en diferentes formas de segregación escolar: agrupaciones flexibles, unidades de adaptación escolar, unidades de escolarización compartida, aulas de enlace, etc.) De este modo, tal como nos informa el equipo Hipatia (2009):

El reconocimiento de la diferencia por sí sola no produce más igualdad. Tenemos muchas muestras de los efectos sociales que han tenido las propuestas educativas que se han centrado en la diferencia relegando la igualdad. Para que la educación en la sociedad de la información sirva a todas las personas para no estar excluidas de ella, tiene que guiarse fundamentalmente por objetivos igualitarios. Sólo las propuestas igualitarias desde diferentes ámbitos (político, económico, educativo, laboral, sanitario, etc.) pueden elevar los niveles de democracia y aumentar la cohesión social en una Europa multicultural (p. 230).

Como Freire destacaba, no es posible concebir la diferencia de forma tolerante e igualitaria mientras esa diferencia introduzca un esquema de relación en el que una cultura es superior a otra.

Necesitamos por tanto todo un movimiento a favor del mantenimiento y la mejora de las políticas de *acción afirmativa* para conseguir que personas que nunca podrían llegar a determinadas instituciones (Universidades, Comisiones, Consejos Escolares...) por motivos culturales, étnicos, lingüísticos, económicos y sociales puedan llegar hacerlo. El criterio de la diversidad se está utilizando en Estados Unidos para que la Universidades tengan en cuenta en los procesos de admisión de los estudiantes, aspectos de diversidad cultural y étnica. Incluso en el ámbito laboral, las empresas más importantes hace tiempo que buscan plantillas formadas por personas de diferentes culturas. Así pues recogemos la definición que aporta Marta Suplucy (1996), actual alcaldesa de São Paulo, Brasil sobre las acciones afirmativas:

Acciones afirmativas son estrategias destinadas a establecer la igualdad de oportunidades, por medio de medidas que compensen o corrijan las discriminaciones resultantes de prácticas o sistemas

sociales. Tienen carácter temporal, están justificadas por la existencia de la discriminación secular contra grupos de personas y resultan de la voluntad política de superarlas (p. 131).

Con acciones afirmativas nos referimos a las estrategias educativas que tienen en cuenta la raza, la etnia o el género para promover las oportunidades de las minorías. Un ejemplo de acción afirmativa serían los programas y las políticas que se centran en llegar a personas de minorías culturales específicas para beneficiarse de determinados programas:

- Se reconoce, admite y acepta la diversidad como una riqueza. No hay alumnos normales todos son diversos.
- Se apoya al profesorado para que afronte y se beneficie de la diversidad. Valoramos las diferencias y las tratamos en igualdad. No compensamos, incluimos.
- Se realizan acciones afirmativas en las instituciones para acabar con los prejuicios y que tengan lugar interacciones entre personas de otras culturas en espacios de diálogo que mejoran la convivencia, cohesión y aprendizaje de todos y todas.

Desde estos postulados y desde el planteamiento formulado por Flecha et al. (2008) pretendemos a continuación extraer las dimensiones exclusoras y transformadoras para organizar una red socioeducativa que tenga en cuenta estos elementos:

Más allá de una igualdad homogeneizadora y de una defensa de la diversidad sin contemplar la equidad entre personas, la igualdad de diferencias se orienta hacia una igualdad real, donde todas las personas tienen el mismo derecho a ser y vivir de forma diferente y, al mismo tiempo, ser tratadas con el mismo respeto y dignidad (p. 234).

Dimensiones exclusoras

En este apartado se pretende identificar aquellas barreras que impiden que en la red socioeducativa se viva la diversidad desde los elementos que nos aporta el concepto igualdad de diferencias, teniendo en cuenta lo que opinan los diversos sectores de la población que componen el ámbito educativo. Así pues, desde los argumentos de las personas participantes se identifican principalmente cuatro dimensiones que pretendemos sea una ayuda para identificar los problemas que surgen del tratamiento de políticas y estrategias puestas en marcha para trabajar con el tipo de alumnado tan heterogéneo que encontramos en las aulas de los centros escolares en Tetuán.

Una de las primeras dimensiones exclusoras que hemos encontrado y que parten del análisis de hechos y percepciones, es la aceptación de la diversidad en la forma y no en el fondo. Es el lenguaje que legitima la diferencia desde la desigualdad y que Ramón Flecha denomina: “lenguaje de serpiente, la hipocresía de querer un aprendizaje para nuestros hijos e hijas y otro para los otros y otras, cualquier ocurrencia nos puede servir para legitimar lo que hacemos” (2009). Así pues, profesores y personas de la administración, desde la categoría sistema, confirman este discurso incoherente:

Yo la diversidad la veo como una riqueza, eso clarísimamente. Sólo que sobre esa diversidad hay que trabajar. Mi hijo no vino aquí (tiene 23 años) porque teníamos amigos, fue a otro IES, que está en un barrio un poco mejor y entro en un 3º en el que estuvo con 13 alumnos de diversificación y bueno...pero sin embargo 4º ya marca mucho y él que elige Física, Química y Biología o, por favor con mucho respeto a las letras, pero ahora se está dando que los mejores alumnos de letras van al campo de ciencia. Los que van a letras van muy pocos por que les guste las letras, sino porque le ven una salida a su situación académica. No son grandes estudiantes y yo creo que en cualquier centro se puede hacer un itinerario. Esta fue una discusión que tuvimos en la comisión de educación, en la que varias personas jóvenes dijeron que no traerían a sus hijos a esta institución. Si por el nivel...hombre la formación a lo largo de la vida es muy importante...pero las aportaciones de hacer una buena secundaria y un buen bachiller pues bueno...tenemos aquí alumnos que vienen de centros concertados y que tienen más lagunas que los nuestros, que vienen al bachillerato de ciencias. Se han dado varios casos (PEMCE1. 2a 02/07/2010).

Pocos cambios se prevén, tenemos al profesorado muy implicado. Yo visito los centros y visito las aulas y estoy contentísimo con la labor educativa y social que están desempeñando y estoy convencido, a pesar del alumnado que tienen, que van a seguir trabajando con sensibilidad pero intuyo que no va haber grandes cambios (IEME7. 2b 12/12/2009).

En 5 años, el 60% del profesorado se ha renovado pero hay profesorado que le cuesta aceptar clases tan heterogéneas que no la puedes llevar al unísono. Y horas que antes tenías para preparar las clases, ahora las tienes que dedicar al grupo. Eso cuesta. Pero sí que estamos en un momento bueno en el que se están aceptando estos cambios con normalidad (DEFCE2. 2a 02/03/2009).

La familia esta de las gitanas que querían bailar y querían... se animaban, se animaban y en el último momento, yo creo que son tabús o que son algo el venir a participar en algo, les echa para atrás el colectivo, el miedo (DGDFCE7. 2a 11/01/2011).

Este tipo de discurso constata actitudes y conductas discriminatorias que plantean una doble moral manifestando acciones integradoras pero desvelando que en el fondo están cargadas de estereotipos, posiciones adaptadoras e ideas que potencian la reproducción de la desigualdad existente. La categoría sistema muestra otra barrera en cuanto al análisis que del fracaso escolar, debido a la llegada de inmigrantes, invisibilizando las verdaderas razones de este fracaso escolar incipiente.

Según los datos publicados por la Comisión Europea, Portugal, Malta y España sufren una tasa de abandono escolar superior al 30%, el doble que la media comunitaria, pero sólo los españoles han empeorado: “La Comisión destaca que los inmigrantes en España tienen más posibilidades de dejar el colegio que en la mayoría de la UE. La tasa de abandono escolar entre los extranjeros llega al record del 45%” (European Comission, 2011).

Evidentemente podemos constatar la existencia de altas cotas de fracaso escolar pero desde el punto de vista de la inclusión, cuando se observa que las razones se buscan en los bajos niveles que traen estos niños y niñas desde sus países de origen y se legitiman desde este punto de vista, se generalizan afirmaciones según las cuales estos niños y niñas no tienen interés por aprender, y se potencian acciones segregadoras que separan al alumnado por ritmos de aprendizaje:

Yo en mi caso me remito a mi experiencia, yo si que he oído a profesores hablar del fracaso escolar debido al bajo nivel que traen muchos chavales que vienen de distintos países, sobre todo, que a lo mejor es un detalle que no importa, pero los chavales que viene de República Dominicana, si que lo tienen más difícil para adaptarse al nivel que se exige aquí y sé que muchas veces se utiliza como argumento (EGDFCE2. 2c. 12/06/2010).

Sí, pero hay problemas de adaptación, por la lengua, a lo mejor tienen un lenguaje básico, pero para captar lo que tienen que estudiar y tal es real, lo que pasa es que se puede magnificar y servir como “pretextito” que nos viene muy bien, pero existir verdaderamente existe (PGDFCE5. 2a 12/06/2010).

Pero yo creo que respecto a la educación falta algo. Hay mucho fracaso escolar en Tetuán, hay muchos chavales/as que no han terminado la ESO desde hace mucho tiempo. Si tú lo comparas con el éxito de las tasas de fracaso escolar de hace 10 años, no se fomentan. Entonces desde la educación falta algo, pero si que hay recursos, muchos recursos. (¿En el porcentaje de fracaso escolar tu crees que Tetuán es el más alto?) Yo no digo que sea el más alto, pero hay. (¿Y no ha mejorado, ha empeorado?) Seguramente por los realojos que ha habido. Yo no sé las causas, pero sé que ha empeorado, vamos que va en aumento desde ese plano de la educación más formal. Y desde ese plano como poniendo el límite en los chavales y las chavalas que terminan la ESO, yo creo que la educación está fracasando en Tetuán (DGDMCE4. 2c 12/06/2010).

Esta dimensión nos acerca a otra barrera que encontramos en la metodología compensadora que sigue utilizándose en el sistema educativo español para dar respuesta a la diversidad que se vivencia en las aulas:

Mirando el colegio lo que percibo es, por un lado hay muchísimo esfuerzo, un desgaste de energía feroz en todo el profesorado para nada. Lo cual quiere decir que no se acierta con lo que se está haciendo, que nos pilla un poco “bueno, como nuestro colegio es así y no se puede hacer más, pues me quedo tan ancha”. Entonces es un cruce de realidades que dices “¿por donde se empieza?”. Cada septiembre es mi pregunta permanente. Lo que se hizo el año pasado no se acepta, repetirlo igual este año no tiene sentido, vamos juntos a buscar de que manera el planteamiento es diferente, pero parece ser que “bueno es lo que hay en el Ministerio, son los programas que nos plantea el Ministerio de Educación y no podemos hacer nada”. Yo no estoy de acuerdo con eso porque la experiencia me dice que no sirve para nada. Habría que partir de la realidad que tenemos de dife-

rentes grupos, diferentes asociaciones, diferentes intereses, partir de ellos y tirar desde donde están y desde ahí construir uniendo niños y padres. Para mí que su fracaso escolar viene de la matrícula obligatoria, de que los niños tengan que ir, quieran o no, al colegio. De verdad, yo ahí veo un fracaso. Un fracaso porque es verdad que lo que se pretende es un bien general pero el bien general es que a mí que me examinen de alemán ahora mismo, doy en grado severo de integración, por ejemplo (PGDFCE5. 2a 12/06/2010).

Bueno esa es otra. La clasificación que estamos haciendo de personas a mí me preocupa mucho (1. Ese es otro tema, pero es que va unido). Los baremos que utilizamos son unos baremos que se han hecho sobre una mesa por unos criterios que cuando se lo ponemos a las personas delante nos están dando unas valoraciones que no son ciertas, porque estamos valorando dentro de unos cuadrantes que no, que no tienen nada que ver con la verdad, bueno ese es otro tema, pero lo peor del caso es que se informa y se lleva puesto. Bueno ese es otro tema y es muy delicado. Lo que pasa respecto a lo que dices de la educación obligatoria es que sino fuera obligatoria, fíjate el absentismo que tenemos, claro el absentismo no existiría lógicamente, pero si no fuera obligatoria, yo creo que mínimo un 20% del distrito no asistiría (PGDFCE5. 2a 12/06/2010)

Claro que la raíz va mucho más allá y eso es lo que se tendría que estudiar. Que pasa, ¿qué el ratio por clase tiene que ser menor? A lo mejor. ¿O que la forma en que nosotros hacemos educación tiene que ser distinta? La metodología tiene que cambiar, yo lo digo; pero que tenemos que ir a esta realidad y no decir tenemos todos los niños escolarizados, todos están en el colegio, allí los he metido, a ver cómo os las arregláis (PGDFCE5. 2a 12/06/2010).

Autores a nivel internacional nos instan a celebrar las diferencias desde la aceptación y enriquecimiento de todos los estudiantes: “La diversidad no es vista como un problema a superar, sino como un recurso enriquecedor para apoyar el aprendizaje de todos” (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughn y Show, 2000). Desde este punto de vista para que la red sea inclusiva precisa trabajar por una escuela común que persiga eliminar las segregaciones y desigualdades que genera con su metodología.

Otra de las barreras encontradas en la categoría sistema es lo que hemos pasado por denominar “Efecto Mateo” (Merton, 1968) (EM). En educación este término fue adoptado por Keith Stanovich. Este psicólogo empleó el término para describir el fenómeno detectado en los trabajos de investigación que llevó a cabo para descubrir cómo los lectores adquirimos la habilidad para leer: hipotetiza que aprendizajes prematuros con éxitos tempranos en habilidades lectoras generalmente dan lugar a posteriores logros en la lectura a lo largo del crecimiento; así pues diferencias en la adquisición de habilidades de procesamiento fonológico interactúan con peores niveles de intervención y tienen consecuencias negativas sobre el desarrollo lingüístico y cognitivo posterior. Al respecto Diuk (2008) en su estudio sobre los procesos de aprendizaje de la escritura en niños de sectores urbano-marginados nos indica lo siguiente:

El concepto de EM puede resultar productivo para interpretar las dificultades de aprendizaje de los niños de sectores populares. Así, los niños ingresan con menor cantidad de experiencias con la lengua escrita que resulta en menor desarrollo de los procesos fonológicos. La inadecuación de la intervención pedagógica a estas características de los niños tiene como consecuencia que este desarrollo no se produzca con la velocidad necesaria para la temprana adquisición de habilidades de lectura y escritura, generándose un patrón de malos lectores (p.9).

Para el sociólogo Merton, el Efecto Mateo es interpretado de tal forma que la sociedad da más a quien más tiene. Si aplicamos esta teoría al efecto exclusor del sistema educativo, podemos afirmar que las personas en mayor riesgo de exclusión social son las que en mayor medida van a padecer este aumento en las deficiencias de la escolarización básica.

Yo creo que esa visión justifica una diversificación social que se basa en un hecho, como decías tú antes, qué bases tienes tú para decir que un niño quiere y otro no quiere, que uno sabe más y otro no sabe más, dónde ponemos los esfuerzos al que sabe más. Porque sabe más el que más quiere. ¿No será mejor si ponemos el esfuerzo con el que menos quiere y sabe menos? Porque queremos que sepa más. Yo he escuchado argumento de institutos, de una persona en un cargo importante de decisión, diciendo que no vengan son escoria, en relación a chicos y chicas que viven en este barrio que tienen 14 años. ¿Cómo llamamos a eso? Yo por ejemplo a eso lo llamaría racismo porque estás diciendo que una persona es escoria porque no te gusta: su forma de ser o su situación socioeconómica o su situación académica o su ideología o tal y lo llamas escoria. No te gusta y quieres que esté fuera. A mí eso me parece racista y eso es un extremo pero luego así si lo basamos un poco en esa diferenciación. Yo reconozco que es duro. Como educador que he entrado a veces a los institutos, estás con una clase y están los que la quieren montar, los que no se qué y es como “¿qué haces?” Y muchas veces yo me siento muy liberado cuando voy a la 2° sesión y Manolito, que la estaba montando, no ha venido. ¿Pero por qué? Porque yo voy a poder seguir dando mejor mis clases pero no porque el chaval ese aprenda. Si yo lo pienso desde la perspectiva “y Manolito, ¿por qué no viene hoy a clase?” A lo mejor no lo veo tan positivo (DGDMCE4. 2c 12/06/2010).

A ver, no es que quiera decir que no a lo que tú dices (4. Puedes decirlo, Carmen). No lo puedo decir porque es un punto de vista válido pero yo que estoy a pie de calle, día a día, con ese Manolito que veo que no quiere y con ese Juanito que desea seguir más... Es que hay muchos Pepitos y muchos Manolitos, entonces lo difícil en el centro, para mí, es como tirar de ese que no quiere. Porque si miras más al fondo, ahí hay una red mucho más profunda y hay que tirar desde donde está pero yo tampoco puedo dejar a los que sí quieren en la cuneta y no darles el nivel que pueden alcanzar. Es que eso es muy peliagudo y eso sería otra estructura de centro porque yo por vocación estoy con el último que no quiere nadie, entonces fíjate si estoy a pie de calle. No sé como decirte pero que a veces la realidad tela, tela (EGDMCE1. 2c 12/06/2010).

Como se puede comprobar, desde la categoría sistema se identifica la presencia de este fenómeno en las aulas como una de las barreras que adolecen a la red socioeducativa inclusiva.

Dimensiones transformadoras

En las dimensiones transformadoras, en la categoría sistema, se observa que existen cinco potencialidades que fortalecen el camino de la red socioeducativa inclusiva hacia bases más sólidas. Estas cinco dimensiones que describimos a continuación son: acciones afirmativas, potencial de lo diverso, detección de búsqueda de soluciones científicas entre todos y todas, profesionales con responsabilidad con toda la diversidad del alumnado y la propia transdisciplinariedad de la Comisión de Educación como reconocimiento de la diversidad para abordar lo educativo desde diferentes perspectivas profesionales distintas y complementarias.

En primer lugar, se observa que existen dinámicas y espacios donde las personas de otras culturas se relacionan con el sistema educativo, de la misma forma que se incorporan en las instituciones escolares participando en los mecanismos establecidos. Igualmente, se constata que esto es posible debido a la puesta en marcha de acciones afirmativas como mecanismos de inclusión de los grupos más vulnerables. Así pues recogemos la definición que aporta Marta Suplecy (1996), actual alcaldesa de São Paulo, Brasil sobre las acciones afirmativas:

Acciones afirmativas son estrategias destinadas a establecer la igualdad de oportunidades, por medio de medidas que compensen o corrijan las discriminaciones resultantes de prácticas o sistemas sociales. Tienen carácter temporal, están justificadas por la existencia de la discriminación secular contra grupos de personas y resultan de la voluntad política de superarlas (p. 131).

Tuvimos también una experiencia buena a la hora de elegir miembros para el consejo escolar, que se habían presentado muy pocas presentaciones al consejo escolar, y casi teníamos que llamarles “oye, ¿por qué no te presentas?” pero este año es la 1ª vez que hemos tenido más padres de los candidatos, o sea, que hay gente que se ha quedado fuera. Y a la hora de votar también han venido más. Pero también hay colectivos dentro del colegio que por sus tradiciones o lo que sea no dejan a las mujeres venir aquí ni a presentarse, ni a participar ni nada, por lo que decía ella sobre que dirá mi marido si me ve bailando, haciendo el ridículo. Y eso que ellas querían pero su cultura les hace que se echen para atrás. Con cierta intención llamamos a algunas personas para que hubiera un poco de todas las nacionalidades en el colegio a la hora de formar la mesa de votación, para que se vieran todos representados, y había ciertos colectivos que no quisieron participar (PGDFCE5. 10a 11/01/2011).

Llegaron al Foro Encuentro de Educación unas cinco madres de origen marroquí y eso fue debido al trabajo de inclusión que los educadores sociales están haciendo con ellas (FOPF1. 10a 11/05/2011).

Por otro lado, la categoría sistémica también manifiesta y reconoce el potencial en la diversidad latente en el distrito de Tetuán y creemos que ello garantiza que se articulen acciones a nivel local capaces de superar las desigualdades y que afronten las distintas problemáticas desde un punto de vista constructivo e inclusivo:

Digo que es una zona nueva, que viene gente de otros sitios, hay realidades distintas. (5. De realojo mucha gente) Físicamente están las torres que es el sitio más moderno de Madrid que esta aquí al lado, conviviendo con las casas más pobres de Madrid que están aquí al lado también, que están tapiadas hace mucho tiempo y que vive gente dentro. Hay mucha pobreza. Es un distrito que por eso yo creo que tiene tantos recursos porque ha venido gente. Se han metido recursos aquí, pues desde lo nuevo se comienza a generar recursos. Y eso tiene un potencial, a mi me parece que es importante (PGDFCE5. 10a 12/06/2010).

En ese aspecto de que haya o no haya diferencia en Tetuán que es multirracial, multicultural y multicolor, casi es una maravilla. A mi me recuerda Tetuán cuando yo fui la primera vez a Londres. Que claro, en España no veías nada más que españoles y ya está. Y fue esa la impresión que me dio: el ver tantas razas y tantas culturas conviviendo y me recuerda un poco eso. Y yo creo que en los colegios no he notado nunca rechazo por tal (PGDFCE5. 10a 12/06/2010).

Otra de las dimensiones transformadoras en la categoría sistema, nos muestra como los agentes educativos del distrito de Tetuán reconocen y consideran que es necesario incorporar nuevas concepciones de aprendizaje si queremos que todos y todas alcancen los mejores resultados y para ello precisamos la base de las mejores teorías científicas y la necesidad de trabajar de forma colaborativa con los agentes sociales implicados para buscar nuevas soluciones:

Para mí, y vuelvo a la pregunta anterior en el sentido de que no sé, creo que no. Creo que el distrito de Tetuán no tiene problemas educativos distintos a otros distritos. Y volviendo a la pregunta que estamos ahora, creo que en este momento histórico hay que educar para una sociedad en cambio, en mucho cambios tecnológico, intercultural, sexual, todos los cambios. Y creo que a los profesores y a los educadores nos pilla sin estar preparados para esto, para un cambio. Y eso que los profesores y educadores lo estamos haciendo sobre la marcha, ensayo y error. Y claro a veces el error es que son personas y ese es el problema para mi. Yo creo que efectivamente tenemos una situación de mezcla cultural, pero otras muchas. Vamos, para mi casi tan fuerte es el cambio tecnológico, ¿y nos estamos dando cuenta de eso? O nos daremos cuenta también dentro de 2 ó 3 años (TGDFCE6. 10b 12/06/2010).

Pero qué significa que vaya ese 20% que no deja dar clase, que no le interesa, que está incordiando permanentemente, que no le importa nada y hay otro 80% que si le interesa. Pero Carmen, el tema no está en no hacerla obligatoria, el tema está en que aparte de estadísticas y números que tenemos muy bien en la consejería, tendríamos que saber realidades y entonces adaptarnos y estudiar como dar solución a esas realidades. No todo "tutturevolutum" y en vez del 10% de ignorantes, que haya el 100%. Porque claro, si tú no me dejas dar clase, revientas la clase, yo no doy el

programa y eso termina muy mal. Pero habría que buscar soluciones, pero ¿cuáles? Yo no te las sé decir pero todos tendríamos que sentarnos y buscar soluciones (EGDMCE1. 10c 12/06/2010).

Hemos constatado que otra actitud o conducta en la dimensión transformadora, es considerar al profesor como responsable del aprendizaje, superando el énfasis constructivista en el alumnado como protagonista de su propio proceso de aprendizaje y que conduce a decir que el último responsable del aprendizaje es siempre el alumno o alumna. Hipatia (2008):

Han sido los desarrollos posteriores del constructivismo los que reconocen en mayor medida la influencia del contexto en el aprendizaje. En concreto, el constructivismo social enfatiza que el pensamiento es una actividad en la que el individuo y el contexto se relacionan, hablando de conocimiento contextualizado y situado. El constructivismo social desarrolla especialmente esa idea de que el pensamiento es una construcción social de las personas y de los grupos producto de la socialización en cada cultura, conceptualizando el aprendizaje como un proceso de construcción o negociación social (p. 64)

Yo creo, como educador y como maestro, que tenemos una responsabilidad respecto a lo que hacemos. Comparto con Mercedes que el error son personas, y no son personas sino son como biografías de personas que vamos a influenciar mucho como va a ser su vida. Eso hay que tenerlo en cuenta (personas que empiezan, que es más grave todavía). A mi me parece peligroso la visión esta que tenemos de unos que quieren aprender y otros no, y los que no quieren aprender están molestando a los que quieren aprender y están interrumpiendo su aprendizaje. Pero eso me parece una visión muy parcial (5. Pero eso es real eh, eso es lo que te cuentan en el aula) respecto a nuestro rol como educadores y maestros. Yo por lo menos lo vivo así porque yo tengo una responsabilidad con el que quiera aprender, con el que no quiera aprender, con el que viene con muchas carencias, con el que sabe muchísimo tengo mi responsabilidad para que aprenda algo más, de lo que pueda aprender, que es una realidad que se vive sí, pero yo creo que la raíz no es que ese chico no quiera aprender. Yo creo que la raíz va mucho más allá (DGDMCE4. 10c 12/06/2010).

Por último, una característica central de la estructura objeto de estudio y que supone una dimensión transformadora, es el reconocimiento de la diversidad desde una institución predominantemente homogeneizadora, a través de la incorporación implícita de transdisciplinariedad como principio epistemológico y como método de esta experiencia. Los retos que supone responder a la diversidad deben ser asumidos por la escuela en su conjunto y esto supone cambios a nivel de cultura y organización de centro que posibiliten el reconocimiento de la diversidad como un valor (Tonucci, 2005).

4.3. Reflexión

Según John Dewey (How We Think, 1938, LW: VIII, 135-139), la estrategia para alcanzar el pensamiento reflexivo en la práctica docente, consiste en fomentar tres actitudes.

Las principales actitudes de un profesor reflexivo son:

- **Apertura intelectual:** la esencia de la mentalidad abierta la constituye la curiosidad constante y el esfuerzo espontáneo por comprender todo aquello que se nos presenta como nuevo. Se define como la habilidad de considerar los problemas desde distintos puntos de vista, de estar abiertos a nuevas ideas y pensamientos que quizás no habían sido considerados previamente. Una persona que tenga una mentalidad abierta tiene una disposición constante a aprender cosas nuevas y flexibilidad para cambiar cualquier cosa que tenga que modificarse.
- **Entusiasmo:** es una actitud necesaria para desarrollar el pensamiento reflexivo ya que es la disposición que tiene una persona cuando está realmente interesada en resolver un asunto determinado. El entusiasmo se hace evidente cuando una persona se siente muy atraída o motivada por una actividad o un pensamiento. De esta manera, cuando hay entusiasmo, lo normal es que mantenga el interés por conocer más acerca de la objeto de su atención (Cf, Loughran, 1996, 5). Según John Dewey (1933) “El auténtico entusiasmo es una actitud que opera como una fuerza intelectual. Un maestro que es capaz de despertar ese entusiasmo en sus alumnos, hace algo que ningún método formalizado podría lograr” (How We Think, LW: VIII, 137).
- **Responsabilidad intelectual:** se define como la necesidad que tiene una persona de buscar el significado de aquello que está aprendiendo o enseñando. Como señala Loughran (1996), “la responsabilidad intelectual afirma la razón por la que merece la pena conocer algo” (5). Ser responsable intelectualmente, supone considerar las consecuencias de un paso que se ha proyectado y tener la voluntad de aceptarlas razonablemente.

Desde la Etnometodología la noción de reflexividad es central en el estudio de la acción social:

La reflexividad de nuestras acciones implica que estas actividades y aquello sobre lo que tratan no tiene sentido (no pueden ser lo que son) sin el observador. El observador es una característica índice, aunque de manera diferente al resto de los elementos, de la actividad de describir una cosa. La interpretación de la cosa no puede tener lugar sin él (Rodríguez Bornaetxea, 2009).

Hasta el momento el perfil del profesional reflexivo nos parecía necesario y deseable si nuestro propósito es apostar por una organización capaz de transformar el entorno y de analizar en profundidad el contexto, su práctica educativa, etc. para que se fuera formando en una mirada inclusiva que intentará apostar por educar a todos y todas. Sin embargo y en total acuerdo con A. de la Herrán “Pero sobre todo apostamos por profesores que sean capaces de cambiar ellos mismos, porque “sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto” (P. Teilhard de Chardin, 1984). Esta frase nos invitaba a dar respuesta a una pregunta planteada durante este tiempo de investigación: ¿cómo va a transformar el profesional su entorno si en primer lugar no es capaz de transformarse a sí mismo? La tesis de A. de la Herrán que nos invita a la reflexión y que nos ha permitido incluir una coordenada más allá del profesional reflexivo en esta investigación es la siguiente:

Nuestra tesis ha sido que el enfoque de ‘profesor reflexivo’ –y metodologías como la investigación-acción- (K.M. Zeichner, 2010)- atiende al ‘perfil’ (o sea, al ‘contorno’) de la formación y la enseñanza, en sentido estricto. Por tanto, es superficial. En esa profundidad no puede darse plenamente la formación, porque en ella no radican sus resortes. A nuestro juicio, la atención a un perfil consensuado de docente como práctico reflexivo o indagador desatiende una interioridad –o antiperfil- compuesto por áreas muy relevantes para la enseñanza (p. 25, 2010).

Atender a la madurez profesional y por tanto personal del docente, incluye atender a los procesos que nos gustan como los que no nos gustan (malapraxis) que encontramos en el ámbito docente y educativo. De la Herrán defiende en su tesis (2011) tres coordenadas necesarias para la formación del profesorado. Esas tres coordenadas son:

- Reflexión
- Conciencia
- Madurez profesional.

Para que el sujeto participe en la RSI precisamos no sólo de reflexión, se trata de que además este tipo de organización, necesita desde sus objetivos y planteamientos que, las personas que la componen, no trabajen sólo desde contenidos o procesos, sino que debe existir una toma de conciencia “sobre dónde se está, con quién se trabaja y para qué se hace” (De la Herrán, 2011). Si lo que buscamos es una enseñanza de calidad no podemos olvidar este vector. De igual modo, el constructo “madurez personal o profesional” (De la Herrán, 2011) de las personas que integren la red condicionará la coherencia, la mejora de la práctica educativa en todos sus ámbitos y la formación de una estructura organizativa que responda a la calidad que se pretende aportar a la comunidad educativa.

A partir de la observación (autoobservación también) y práctica docente, durante estos tres años hemos constatado algunas dimensiones relacionables con estos tres vectores. Desde una postura coherente, por cuestiones relativas al espacio y tiempo que ocupa esta investigación y en consonancia con el propósito de sintetizar nuestra propuesta de estudio en la primera fase de una RSI, su generación, la categoría a la que hemos prestado atención es a la reflexiva. Atendiendo a la continuidad de la RSI en el tiempo, reconocemos que esta coordenada nos parece insuficiente y proyectamos el estudio de más dimensiones en investigaciones futuras.

En este apartado, integramos aquellas dimensiones que facilitan o impiden la reflexión en el ámbito socioeducativo, objeto de estudio.

Dimensiones exclutoras

Entre las dimensiones exclutoras hemos podido observar la existencia de un vínculo entre algunos profesionales del distrito como: administrativo-individual. En tiempos de individualización, pérdida de anclajes, del sentido de pertenencia, y desocialización, podemos comprobar de que manera en nuestro entorno próximo, esto se traduce en la práctica que impide la corresponsabilidad de diferentes actores en el ámbito educativo y

por tanto, la capacidad de reflexión conjunta sobre lo que sucede a nuestro alrededor. En este sentido, el énfasis en el carácter democrático de las estructuras que incluyen a todos los agentes educativos es esencial. Los equipos directivos, los profesores y las familias están llamados a construir centros escolares como comunidades reflexivas que se impliquen en procesos conjuntos para perseguir el propósito de la educación para todos y afrontar los retos de la vida escolar cotidiana.

De este modo, los actores cuya presencia y voces son convocadas, y también por el énfasis explícito que se pone en su necesario compromiso con valores democráticos, con una serie de principios consecuentes con la noción de comunidades reflexivas, facilita la expresión y el intercambio libre y pleno de ideas, al tiempo que la disposición a contrastarlas de acuerdo con valores democráticos. Desde la reflexividad de los actores podemos constatar que se producen los siguientes efectos: Erigir el bien común y las responsabilidades que hayan de asumirse; la valoración de la diversidad de sujetos y el reconocimiento de su dignidad y participación; la adopción de valores democráticos; la disposición a escuchar con esmero voces diferentes y no sólo de quienes cuenten con más capacidades y recursos para hacerse oír e influir; el cultivo de procesos de deliberación e indagación acerca de en qué ha de concretarse el bien común perseguido conjuntamente y qué hacer para garantizarlo; el establecimiento de responsabilidades y también dispositivos que den cuenta de las mismas.

Dimensiones transformadoras

Entre las dimensiones transformadoras que nos informan sobre cómo los sujetos integran la reflexividad en el ámbito educativo, hemos podido constatar las siguientes:

- Existe una capacidad alta de autoformación en muchos sectores de la comunidad educativa. Se asiste a cursos, ponencias, se dialoga sobre últimas tendencias en educación, se realizan foros encuentros, se participa en tertulias dialógicas, etc. (EOPF2 2010).
- Formación en pequeños equipos: indagadores sociales. Existe un grupo de activistas sociales, autodidactas que nosotros definimos como indagadores sociales formados en las mismas instituciones ya aludidas y con vocación de intervención comunitaria. Se observa como emprenden estudios descriptivos y caracterizaciones empíricas de las realidades sociales más allegadas a sus intereses y los de la comunidad. Esta dimensión facilita que se proporcionen espacios de reflexión en la comunidad desde procesos lentos (EOPF2. 2010)
- Gestación de una cultura escolar democrática: Comienza a existir un discurso que justifica y legitime diversas esferas públicas con espacios sociales responsables de la provisión de reflexión sobre las políticas impuestas o las prácticas llevadas a cabo en los centros más relevante y es representado por comisiones del proceso de desarrollo comunitario en su conjunto (EOPF2 2010).

4.4 Colaboración-Cooperación

Para que un trabajo en grupo se considere colaborativo las personas que lo componen deben compartir un mismo fin, de esta manera se crea una interdependencia en la que

cada uno necesita a los demás para cumplir sus objetivos. Para Johnson, D. W., Johnson, R.T y Holubec, E.J (1999) la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Estos autores exponen también las condiciones que debe cumplir el trabajo en grupo para convertirse en cooperativo:

- Que exista interdependencia positiva de objetivos, recursos y roles, de forma que el éxito individual y el del grupo estén interrelacionados. En una situación colaborativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los miembros del grupo.
- Que se dé responsabilidad individual y grupal respecto a la consecución de los objetivos. El grupo deberá asumir la responsabilidad de alcanzar los objetivos que se ha propuesto, del mismo modo, cada miembro será responsable de cumplir con la parte de trabajo que le corresponda. Nadie puede oponerse al trabajo de los otros y las responsabilidades no pueden quedar diluidas en el interior del grupo.
- Que los miembros posean habilidades de intercambio interpersonal y en grupo.
- Que se genere conciencia del funcionamiento colectivo que haga posible evaluar conjuntamente en qué medida se están alcanzando las metas y se están manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de qué conductas conservar o modificar.
- Que exista interacción cara a cara, de forma que la proximidad y el diálogo permitan desarrollar dinámicas de ayuda, apoyo y refuerzo entre los miembros del equipo. Éstos adquieren así un compromiso personal unos con otros y con sus objetivos comunes.

Dimensiones exclusoras

Una de las causas fundamentales de que la colaboración y la cooperación no sea una dinámica establecida para toda la comunidad educativa la situamos en el individualismo docente. Para López Hernández (2005) en su trabajo de tesis sobre la colaboración y desarrollo profesional del profesorado, la razón estriba en:

Una de las causas fundamentales de los profesores son las condiciones en las que éstos ejercen su labor, y de forma más general, las regulaciones que les impone la estructura del puesto de trabajo, según la define Martínez Bonafé (19998) y dentro de la cual desarrollan su tarea docente (p.442).

A continuación ofrecemos algunas de las causas que aducen los sujetos entrevistados para explicar o justificar el individualismo existente:

.....
Quiero que tengas una visión clara. Hace dos años dos educadoras sociales nos propusieron un proyecto para trabajar habilidades sociales en 5º y 6º de primaria y lo que no tiene sentido es que un tutor no colabore. Sólo colaboraba la profesora de Religión porque los tutores valoraban que era más importante que dieran Matemáticas, Conocimiento del Medio (DEFCE2. 4a 02/03/2009).

.....
Sí, la falta de tiempo. La falta de tiempo sobre todo (PGDFCE5. 4a 11/01/2011).

Las estrategias, los tiempos, los recursos humanos con los que se cuentan, que el proceso no está siempre igual de fuerte en cuanto a recursos humanos (EGDFCE3. 4c 12/06/2010).

En nuestra observación realizada durante estos años, hemos podido comprobar como el ejercicio de la colaboración con otros profesionales se opone al criterio de eficiencia que tienen instaurado los docentes y les hace ver la colaboración como una forma de desviarse de otras tareas.

Otros autores sitúan los determinantes del individualismo fuera de la estructura del puesto de trabajo, vinculándolo con la inseguridad personal del docente y su falta de confianza, tal y como cita López Hernández (2005): “Tal es el caso de las teorías de Lortie, D.C (1975), David Hargreaves (1996) y Rosenholtz (1989)” (p. 443) (para ampliación del tema).

Que la colaboración se implante como dinámica de trabajo, tiene también que ver como afirma uno de los sujetos participantes con:

Mi opinión es que tiene que ver más con el talante del equipo directivo y lo digo así (2. Eso pesa mucho) (DGDME4. 4c 12/06/2010).

Durante nuestro estudio, hemos podido constatar como la colaboración no se queda en un proceso técnico, sino que constituye una experiencia de desarrollo personal y de la cultura de solidaridad que promueva un centro educativo.

Además la colaboración se basa en el reconocimiento del otro como interlocutor. Cuando este reconocimiento no existe, promover la colaboración se hace extremadamente difícil y en consecuencia no se asientan las bases de una cultura democrática.

Dimensiones transformadoras

Ya está lo suficientemente demostrado que la colaboración entre todos los sectores de la comunidad educativa aporta ventajas y beneficios para el trabajo en red con carácter inclusivo. De acuerdo con esta afirmación, las diferentes dimensiones que están demostrando que la red camina hacia una dinámica de colaboración y cooperación son las siguientes:

- Evaluación conjunta de las metas. Se comparten los fines:

Sí, que todas las personas que están en contacto con los niños, todos los agentes que trabajen con los niños, sepan qué hace cada uno, cómo lo está haciendo y trabajar un poco, junto con la familia y tal, en la misma línea (PGDFCE2. 12a 11/01/2011).

Y también tener, a lo mejor, alguna institución a la que se lo podamos contar, cuando veamos aquí un problema, y que nos puedan devolver la información para poder seguir trabajando (PGDFCE3. 12a 11/01/2011).

- Dinámicas de ayuda, refuerzo y apoyo:

Yo apoyo todas las colaboraciones, nos enriquece muchísimo y creo que somos profesionales que nos complementamos. La escuela no es solamente para aprender lo instrumental. Habría que trabajar la persona: motivación, el propio yo, relación con los iguales, autoestima, sus propios intereses. Pero, por otro lado hay que respetar los recursos humanos (DEFCE2. 12a 02/03/2009).

El espacio de las aulas es del profesorado. Sin embargo, la demanda de introducir una persona en el aula existe. A quien le compete ese apoyo es a la Comunidad de Madrid. Sensibilidad existe pero no hay medios económicos (AEMA3. 12b 15/06/2010).

Y el trabajo en grupo a nosotros nos motiva un montón cuando vemos que estamos en la misma línea. A lo mejor si trabajáramos más con otras instituciones de aquí del barrio que también están en la misma línea, así en cosas en común, seguro que nos motivaríamos mucho más (PGDFCE1. 12a 11/01/2011).

- Responsabilidad individual y grupal:

Te lo podría definir como si fuera un manojo de llaves que le abre las puertas a los niños de todo su desarrollo, es decir, ese manojo de llaves, tiene la llave de sus padres, tiene nuestra llave, tiene la llave que aporta el fontanero del pueblo; es un manojo de llaves que cuando necesiten una puerta para su desarrollo la van a tener ahí, quitando si solamente no tuviéramos la comunidad de aprendizaje, tendrían mi llave y las de sus padres. Eso es muy cerrado. Entonces a través de esto si que podemos (PEFECE6. 12a 20/02/2010).

Bueno, yo comparto con los demás la idea de grupo y que pretendemos ser un grupo facilitador, como una herramienta para el ámbito formal del distrito. Por lo menos aspiramos a eso, a ser una herramienta para quién lo necesite y pueda echar mano, por así decirlo, para lo que sea (TGDFCE6. 12c 12/06/2010).

Estas tres coordenadas potenciadas fundamentalmente desde la Comisión de Educación están haciendo posible, llevar a cabo tareas difíciles gracias al apoyo que tienen en grupo. Así nos lo indican:

Yo veo que a nivel práctico en el centro del colegio Felipe II se ha notado muchísimo la aportación

de desarrollo comunitario de las personas que han ido, pero una barbaridad, en sentido de unir más a los padres con el centro, de mentalizar a los profesores que tela, es un horror (risas). Es verdad, ¿no? Entonces ese tejido lento, pero acertado, a mi me parece muy importante y es una llamada a la esperanza. Hay que seguir haciendo y si cabe con más salero, en el sentido de fiesta. En el sentido de tomar café, que eso sí mola y eso sí atrae. Pues por ahí se puede montar también (EGDMCE1. 12c 12/06/2010).

Aumentar la coordinación entre todos los agentes de la comunidad educativa y fomentar la implicación de todos con el fin de mejorar la calidad y el acceso de la educación en el distrito. A parte, la mayoría de los entrevistados que participa en este grupo, manifiesta que colaborando se sienten más seguros y apoyados en el ejercicio de su profesión. Para Hargreaves, A (1995-1996) este apoyo constituye uno de los principios que facilitan el perfeccionamiento y la mejora de la educación.

4.5 Diálogo

Cuando las políticas o decisiones en el ámbito educativo sólo se deciden por los responsables políticos o personas expertas normalmente no tienden a satisfacer las necesidades de los grupos a los que esas políticas o decisiones se dirigen. Por consiguiente esas decisiones son mucho menos eficientes, sobre todo cuando nos dirigimos a los grupos más vulnerables. A menudo, la participación de los miembros de los grupos a los que les afecta esas políticas, no suelen participar pues se da por hecho que no tienen las habilidades o la educación para participar. Sin embargo, la experiencia de participación de diferentes tipos de usuarios en el diseño de los programas no tiende a suceder ya que no se suelen definir estructuras participativas, reduciendo la participación de estas personas a un tipo informativo o consultivo.

La investigación llevada a cabo en el proyecto INCLUDE-ED (2009) nos muestra lo siguiente:

Conocemos experiencias de éxito de la participación de los usuarios finales en la toma de decisiones y en el diseño de políticas. Para ello es necesario generar espacios de diálogo con los usuarios finales, evitando los intermediarios. Estos espacios democráticos de diálogo y toma de decisiones fomentan la participación de todos los grupos, representando la diversidad en las comunidades, creando grupos multiculturales (p. 36).

En general, la creación de espacios en los que los beneficiarios finales puedan expresar sus necesidades y participar en la toma de decisiones contribuye a una asignación más eficiente de los recursos y al desarrollo de la inclusión favoreciendo la participación social y política de las personas. En este sentido, estos espacios capacitan a las personas de grupos vulnerables siempre y cuando el diálogo que se produzca entre los participantes sea igualitario.

En este apartado, hacemos hincapié en que no todos los diálogos conducen a la comprensión profunda entre las partes. Para que eso ocurra los participantes deben llegar a acuerdos por medio de pretensiones de validez (Habermas, 1987). Esto significa que los argumentos presentados por los participantes no se deben evaluar en función del estado que ocupa esa persona, su experiencia o su poder, sino en base a la validez de su razonamiento. “El diálogo es igualitario cuando se consideran las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de ser valoradas por las posiciones de poder de quienes las realizan.” (2008, p. 173).

En las relaciones que tenemos con otras personas, en función de si son relaciones con mayor o menor componente de diálogo o de poder, también se crea un tipo de diálogo más o menos igualitario. CREA (Searle y Soler, 2004) han elaborado teóricamente los conceptos de interacciones de poder e interacciones dialógicas, que junto con los conceptos de pretensiones de poder y pretensiones de validez de Habermas (2001) nos sirven para clarificar el principio de diálogo igualitario.

Las interacciones dialógicas están basadas en la igualdad y buscan el entendimiento entre todas y todos los interlocutores, valorando los argumentos aportados al diálogo en función de la posición de poder de quien los emite. Al contrario, las interacciones de poder están basadas en la violencia física o simbólica que genera una estructura social desigual. En el caso del centro educativo, esto significa que las interacciones entre profesorado y familiares son en cierto grado de poder, porque el profesorado en la estructura escolar dispone de más poder decisorio que las familias (2008, p. 129).

A través del trabajo de CREA (CREA, 2006–2008; Searle y Soler, 2004) podemos avanzar en el análisis de las relaciones que queremos determinar en el contexto de la red socioeducativa inclusiva. Por eso, desde esta concepción del diálogo vamos a extraer que factores se definen como barreras y cuáles tienen un impacto positivo en las interacciones entre toda la comunidad educativa.

Dimensiones exclusoras

Recurrir a la falta de tiempo entre los profesionales del ámbito educativo siempre suele ser un factor decisivo en la puesta en marcha de otros espacios de comunicación que no bloquen el diálogo y la participación de la comunidad en el centro educativo:

También estamos pensando en qué tipo de comunicación se transmite a las familias, aparte de los boletines de notas y de la normativa de salidas escolares. Consideramos importante informarles sobre qué trabajo se está haciendo en el colegio, recomendaciones para el Plan lector. Este año no se está haciendo porque no hay tiempo (DEFCE2. 5a 02/03/2009).

Cuando me dirigía a las aulas para hablar con la tutora de los niños y niñas con los que trabajaba en Balía, tras haber concertado citas con ellas, el comentario que realizaban solía ser el mismo al inicio de la reunión: no tengo mucho tiempo pero dime (NCCCCF1. 5c 2010).

Lo que nos resulta clave en este punto es que el profesorado nunca tenga tiempo para reuniones con el resto de la comunidad educativa y el hecho de que no existan estructuras formales establecidas. Ello ayuda a que las interacciones sean claramente de poder.

Otro de los factores que hemos analizado y que constituye como una barrera para la existencia del diálogo igualitario en la RSI es la existencia de pretensiones de poder:

Habermas (1987) contraponen las pretensiones de validez a las pretensiones de poder. La diferencia entre ellas se sitúa en cómo se llega a considerar que algo sea verdadero; o bien por la fuerza (pretensiones de poder) o bien a través de argumentos que puedan conducirte a rectificar tu posición inicial (pretensiones de validez). Cuando las pretensiones de poder vencen, se aplica el argumento por la fuerza; en cambio, cuando vencen las pretensiones de validez lo que se impone es la fuerza de los argumentos, es el convencimiento sin coacción del mejor argumento. Los argumentos tienen pretensiones de validez cuando tienen intenciones de verdad y están orientados al entendimiento, y tienen pretensiones de poder cuando intentan imponer una interpretación, una regla, un valor, un método o una decisión. (Hipatía, 2008, p. 99).

En este sentido, el tipo de intención (pretensión) y por otro lado lo que es (interacción) va a determinar que comunicación queremos establecer con los otros y sobre todo esclarecer si el objetivo es el entendimiento y alcanzar consensos con las personas participantes. De este modo lo afirman algunos de los sujetos entrevistados:

El diálogo sí que se trabaja dentro de los grupos y a través del grupo motor pero de momento los argumentos con pretensiones de validez aquí no se utilizan. Muchas veces hay argumentos de poder como “yo pongo el dinero, hacernos una propuesta y nosotros decidimos qué hacemos” (DEMCE8. 5c 05/02/2010)

La comunicación es buena, ellos aceptan, pero el problema es cuando se les pide algo, cuando ya hay que ponerse realmente manos a la obra. Por ejemplo, un proyecto precioso que en principio nos dijeron que sí, que una madre, bueno todos queríamos cambiar la fachada de la casita, porque según viene nos llama la atención. Bueno entonces todos los padres tenían la ilusión de cambiar la fachada y de todos colorearlas. Tenemos ahí el proyecto de una madre que nos hizo el dibujo. Yo creo que está por aquí te lo puedo enseñar. Lo llevamos al Ayuntamiento y luego a la hora de la verdad no nos dejan llevarlo a cabo, supuestamente, porque es un edificio público, o sea que son asuntos pendientes. Entonces, para que veas algo que se hizo. Esto se soñó entre los padres y una de las madres nos hizo el proyecto. Están son las puertas, la fachada, en principio con los cuentos que hemos trabajado con los niños. Entonces ya se hizo todo, se buscó la pintura para comprar, no sé que, y luego de repente no lo hicieron. Por ejemplo, a la madre que llevó esto a cabo, no creo que le invites luego a llevarse otro curro. Además, si desde el principio te dicen que no, pero ya una vez que está todo hecho te dicen que no, pues ese es el problema (PEFECE6. 5a 20/02/2010).

Desde un plano profesional y personal del docente, otra dimensión que se identifica como barrera para la existencia de diálogo entre todos los sujetos de la comunidad educativa, es la falta de implicación profesional y por tanto personal. Esto es detectado por los propios sujetos y a través de las observaciones participantes que ha realizado la investigadora durante estos tres años. Como indica el profesor De la Herrán (2011): “Como en cualquier otra profesión, lo fundamental para enseñar es el conocimiento técnico (pedagógico), la madurez personal y la pasión profesional. Sin ellas cualquier profesional no hará más que deteriorarse con el tiempo”. A lo que nosotros añadimos, y deteriorar su entorno. Durante este tiempo de investigación hemos podido observar como la ausencia de pasión, de implicación o motivación en parte del profesorado es otro de las razones que impiden al profesor afrontar el reto del diálogo con la comunidad educativa y por ende de establecer mecanismos innovadores para que ese diálogo tenga lugar:

En el diálogo entre otros agentes educativos y los profesores, hay una disposición, en general buena, pero hay profesores con una actitud con más distancia, menos implicación, y otros con ninguna (DEFCE2. 5a 02/03/2009).

En el colegio nos sentimos representados pero hay poca interacción entre profesorado y padre. A lo mejor hay buena relación con el equipo directivo pero con el profesorado no hay comunicación (FGFFAM5. 5c 04/11/2009).

Por último, otra de las raíces percibidas, es la creencia que ostentan diversos sujetos que constituyen la red pensando en las personas como agentes pasivos:

No hay cultura de diálogo, se piensa en la gente como agentes pasivos. Una de las críticas de este proceso es la excesiva burocratización y sí, preguntamos a la gente cómo ven el barrio pero no hay un diálogo igualitario. Es algo a trabajar y en el momento en el que está el proceso, en el que se pretende que la gente haga suyo el proceso, ahí el diálogo va a ser constante (DEMCE8. 10c 05/02/2010).

Desde esta perspectiva, cuando consideramos que las personas no tienen nada que aportarnos desde su inteligencia y no existe una verdadera actitud de pensar en las personas como sujetos capaces de “lenguaje o acción” el diálogo no surgirá, al no existir la voluntad necesaria para dar ese paso.

Dimensiones transformadoras

En el ámbito de la red socioeducativa inclusiva hemos verificado la existencia de dos factores determinando una tendencia hacia el diálogo: creación de espacios y el reconocimiento que los docentes van haciendo del resto de agentes que forma parte de la comunidad educativa.

Desde la información recogida hemos constatado como el docente tiende a trabajar de forma más democrática, incluyendo a otros profesionales, basando su actividad en el trabajo en equipo. Como afirma el profesor De la Herrán (2011): “se cuenta activa y ordenadamente con la participación de todos los agentes de la comunidad educativa”, refiriéndose a los cambios que se han producido en el panorama didáctico asociados al perfil del profesor reflexivo:

Los chavales se han acostumbrado a negociar, a dialogar, ya no es sí, no. Ahora es “qué puedes aportar tú, qué podemos aportar nosotros”. Y ese tipo de dinámicas se notan (EGFFCE2. 5c 25/01/2010).

El diálogo entre profesorado y otros agentes está bastante igualado: es de profesional a profesional. Alguno nos sigue llamando monitor pero sí que es verdad que ya nos ven de otro modo porque llevamos bastante tiempo dentro del centro (EGFFCE1. 5c 25/01/2010).

Además del reconocimiento hacia otros profesionales, algunos docentes comienzan hacerlo hacia las familias:

A mi me parece como muy útil sabiendo lo que debe aportar y en lo que debe trabajar cada profesional o lo que corresponde a cada ámbito de trabajo, es decir, yo creo, no que creo que llevo practicando el diálogo igualitario con los padres, pero sí que es cierto que lo que yo puedo es aportar como profesional. No es que no se pueda discutir, que se puede discutir, pero yo creo que tiene un valor el conocimiento profesional. Igual que yo debo escuchar a los padres en cuanto al que hacer diario de sus hijos. Pero a mi me parece que no se debe perder la perspectiva profesional de ese diálogo igualitario. Lo digo porque sino a lo mejor perdemos calidad: yo me llevo bien con los alumnos, no he tenido en 36 años ningún problema, pero siempre digo que, creo que se me puede preguntar, son cercanos. Siempre sabiendo que yo hago de juez y el juez es muy difícil que sea amigo de los alumnos. Entonces yo me he llevado siempre bien aunque raramente he compartido espacios lúdicos con ellos y en este sentido es por donde voy. Cuidado, hay que trabajar con los padres, con la Administración, pero sabiendo el papel (PEMCE1. 5a 02/07/2010).

Los centros escolares están cambiando la cultura del centro y, en sus palabras, comienza haber un reconocimiento de lo que el contexto y otros agentes pueden aportar a la vida escolar. Este factor puede ayudar a que el diálogo tenga lugar en el medio escolar.

Otra dimensión encuadrada en la clasificación transformadora, es la constatación de la existencia de espacios que generados por la aparición de la red socioeducativa adquieren un alcance importante para fomentar el diálogo en la comunidad educativa. A continuación recogemos de palabras de los propios agentes el sentido que tiene para ellos y ellas y hacia dónde deben orientarse estos espacios:

Yo creo que si que estamos en clave de ello. De volver a decir lo mismo un montón de veces: que es un espacio abierto que se invita a todo tipo de entidades, de centros educativos. Entonces si que se tiene en cuenta en ese sentido. Me estoy refiriendo al tema de la participación en el espacio, a lo mejor luego ya realizar actuaciones yo creo que si que se tienen en cuenta las diferentes voces, por decirlo de alguna manera, pero en cuanto eso a nivel de participación yo creo que si que se ha hecho un trabajo de acercar la CE a todo tipo de personas, de grupos, de colectivos, de entidades y que es un lugar que no se rechaza o que no se tiene en cuenta que porque está en el otro extremo del distrito. Yo creo que eso si que se tiene en cuenta y luego en cuanto a las actuaciones que se están haciendo de la CE yo creo que se está en clave, que luego se escape alguna cosita, se escapen algunos detalles...Yo creo que es normal pero que yo creo que si algo invisible (EGDFCE2. 13c 12/06/2010).

Yo sí que aquí tendría que decir que como he llegado y me he incorporado cuando ya estaba constituido la comisión, me he encontrado con las puertas abiertas. Y enseguida me he encontrado al mismo nivel que las personas que llevaban trabajando mucho tiempo, lo que viene a corroborar el carácter de apertura que hay (PGDFCE5. 13a 12/06/2010).

Yo creo que se consigue en un pequeñito tanto por ciento. Por ejemplo, yo estuve en una de estas reuniones del Tetuán Arte y paso una cosa que a mi siempre me hace sentir un tanto incómoda y admiro infinito a la gente que se sabe situar. Nos íbamos presentando y unas vecinas del barrio dijeron: “nosotros estamos aquí a ver si hacemos algo contra los gitanos del no sé que” y ahí hubo gente que supo cómo reaccionar porque la siguiente que se presento dijo: “yo trabajo en la secretaria de lo gitano” pero además es que fue la siguiente. Pues eso se favorece: que en un mismo espacio para preparar algo se junte a la persona que siente que a ella los gitanos le molestan y la persona que dice “pues bueno yo intento ayudar, que se consigue muy pequeñito” (TGDFCE6. 13c 12/06/2010).

4.6 Creación de sentido

Desde el principio de esta investigación hemos afirmado que cuando las interacciones y los diálogos son guiados y conducidos por los participantes, el diálogo puede convertirse en una fuente de significado social y personal. “El sentido está ligado a lo que pasa en el centro educativo, a cómo pasa y al valor atribuido a cada cosa, lo que depende de la cultura escolar que se genere” (Hipatia, 2009, p. 220). Sólo podemos crear sentido desde la educación: desburocratizando y proporcionando espacios de interacción dialógica, donde las relaciones de poder dejen paso a unas relaciones dialógicas en las que se consensúan los temas o se generan conflictos cuando no se llegan a acuerdos. Nias et al. observaron que trabajar por ciertos valores institucionales compartidos facilitan el desarrollo del currículo de toda escuela en concreto: “Valorar el aprender, valorar la interdependencia y el trabajo en equipo, valorar la libre expresión de las diferencias profesionales, valorar a los individuos a través del respeto y el apoyo mutuo y valorar una disposición para el compromiso” (en Fullan, 2002, p. 80).

A través de este análisis, pretendemos identificar los factores que nos ayudan a salir de la crisis de sentido desde la RSI para que la educación llegue, conecte y sea una acción trascendente para todos y todas y por otro lado constatar la existencia de algunos elementos que están proporcionando las claves u orientaciones para que la experiencia escolar tenga sentido para todo el alumnado.

Dimensiones exclutoras

A continuación exponemos cuáles son los tres elementos que nos permiten señalar que existen barreras que superar si la RSI quiere pretender que la experiencia educativa adquiriera sentido para todos y todas:

- Ausencia de implicación de actividades “reales” relacionadas con sus preocupaciones
- No hay representación de personas pertenecientes a la comunidad de origen de muchos ciudadanos en los espacios de poder del ámbito educativo.
- Burocratización de los espacios comunicativos en la comunidad.

A la vista de estas tres variables, podemos concluir que la red está resultando insuficiente por razones de enfoque y desarrollo en la consecución de proporcionar experiencias educativas que tengan sentido no sólo para los niños y niñas de contextos favorables, sino a todos y todas. Al inicio de esta investigación, afirmábamos que la crisis o pérdida de sentido en la sociedad es latente y en educación aparece de diferentes formas. En nuestra tesis defendíamos que cuando lo que se enseña en la escuela y la propia escuela no tiene relación con su entorno. Pero además esta crisis de sentido aparece también en familias que defienden valores más tradicionales, o en padres que temen a la institución escolar y no se acercan nunca a ella, como nos indica el siguiente participante en el estudio:

.....
Ha perdido sentido el centro como centro que ofrece un producto, pues el producto que ofrece, a esta señora no le ha gustado. Eso desde luego nos tiene que hacer reflexionar. No es generalizado, oye cuidado yo es lo que creo, desde mi visión. Yo creo que no es generalizado (como algo subjetivo). Ahora acabo de tener una reunión con los educadores para preparar la evaluación porque lo que hacemos al final del curso es que un educador de servicios sociales y otro de Balía junto con personas de las instituciones, de asociaciones, vienen a valorar el programa. Está la dirección del centro, están las personas de las asociaciones de servicios sociales y estoy yo y María Dolores. Es una mesa amplia para ver un poco como ha ido el programa con el sentido de devolver a las instituciones lo que están aportando. Entonces, ahora que estábamos preparando les decía “con los padres no hemos tenido éxito, tendríamos que haber trabajado de otra forma, sabiendo las limitaciones” y también hay que recoger ese sentir que hemos tenido. Y para finalizar el curso a ver si podríamos convocar una reunión así del AMPA para ver que opinaban, cómo había ayudado el curso, si ese sentir era mayoritario. Yo tengo la sensación de que es minoritario, creo a lo mejor estoy equivocado, que estoy muy al cabo de la calle (del pasillo, instituto y esto) y no tengo esa sensación. Pero bueno, esa sensación se puede transmitir y aunque sea minoritaria, a las minorías también hay que escucharlas y sacar conclusiones. A lo mejor dices “pues pensaban así pero no era así” (PEMCE1. 6a 02/07/2010).

.....
El sentido que dan los alumnos al centro es que es un sitio donde se sienten a gusto. Otra cosa es

que los alumnos hayan perdido el sentido de los estudios, de valorar los estudios como formación y como avance intelectual, aunque eso ellos ni se lo plantean. Y a mí me llama mucho la atención dentro de diversificación que a veces no tienen sentido del estudio, no tienen sentido de que están terminando el curso. Es más, muchas veces digo “pero bueno si habéis estudiado mucho más a principio de curso, que estáis estudiando que parece que al final”. No tienen ese sentido y esa valoración por el estudio. No sé si por la procedencia, no sé si porque los padres no valoran el que sus hijos adquieran un nivel cultural que les diferencie. Yo creo que es como media pero también hay chicos que llegan a bachiller aunque claro, partimos de cinco primeros que se van reduciendo, en tercero quedan tres y luego nos quedan dos bachilleratos, uno de letras y otro de ciencias (PE-MCE1. 6a 02/07/2010).

Dimensiones transformadoras

Desde nuestra investigación, constatamos la aparición de dos elementos que nos permiten generalizar que la RSI intenta que la experiencia educativa tenga sentido para toda la comunidad. Estos dos elementos convergen en la existencia, por un lado, de la visión y planificación conjunta y por otro, ideales compartidos que marquen el rumbo que quiere tomar la RSI.

Cuando hay visión y planificación conjunta se parte de una idea de comunidad muy aproximada a la que nos indica Zucconi desde sus trabajos acerca de la acción comunitaria:

En este sentido, se parte de la idea de comunidad como conjunto, como agrupación en la que se establecen interacciones y que contienen elementos del sistema social (políticos, económicos, religiosos, culturales...), en la que existen intereses comunes, limitada por un área territorial, con costumbres, tradiciones, modos de hablar..., que le conceden identidad propia. Para situarse en la acción social comunitaria es preciso delimitarla como “conjunto de personas que habitan el mismo territorio, con ciertos lazos y ciertos intereses en común (en Marchioni, 1989, p.69).

Este proceso que crea comunidad, propicia que muchas más personas participen de un proyecto social educativo y moviliza más motivación y sentido para un mayor número de personas. Desde la RSI, los agentes educativos identifican la necesidad en la cultura escolar de crear sentido incorporando de forma igualitaria a diversos agentes, procedentes de diferentes realidades, llegando a todo el alumnado:

Con lo que dice la compañera, yo considero la escuela como espacio de prevención de riesgos sociales en muchos casos, y aquí tenemos experiencia de eso muchísimo. Entonces pierde el sentido educativo cuando te olvidas del resto de redes sociales, familiares y coordinarte con esos colectivos para ir todos a una como dice la otra compañera. Entonces es que si no pierde el sentido prioritario la escuela, sobre todo infantil y primaria (PGDFCE4. 14a 11/01/2011).

Yo le añadiría algún aspecto más. Yo creo que como nos encontramos personas que tratamos el

tema de educación desde diferentes puntos, unos dentro de los centros y otros fuera y siempre el objetivo es el mismo, pero con actuaciones diferentes, yo creo que es un sitio donde también lo que encuentras es que se refuerza la motivación por el trabajo para alcanzar los objetivos, porque a veces te encuentras muy perdido, parece que no haces nada y aquí es una forma como si dijéramos casi de una terapia de refuerzo para mí (EGDFCE3. 14c 12/06/2010).

Pues mucha implicación. Yo he estado trabajando en otros institutos, en otros distritos y vas a centros, se lleva un trabajo de mi clase y me voy. Que lo mismo yo es que hago todo mi trabajo en mi local y ya está. Pues aquí te mueves, vas, hablas con unos, hablas con otros, luego el proceso... Hay mucha implicación. Vamos, ya simplemente el que vengan aquí algunos profesores en su tiempo libre, ya dice bastante (EGDFCE7. 14c 12/06/2010).

Por otro lado, la existencia de ideales compartidos, de “identificar el sueño” desde el concepto de Comunidades de Aprendizaje es otro elemento fundamental para la creación de sentido como afirma Valls (1999):

La creación de sentido implica dar una determinada orientación vital a nuestra existencia, soñar y sentir un proyecto para realizar, implica sentirse protagonista de la propia existencia. Es lo contrario de un ideal propuesto y de la imposibilidad de cambio. Con la creación de sentido se amplía a la esfera de la decisión más íntima la capacidad de transformación que implica el aprendizaje dialógico (p. 140).

La creación de sentido surge por tanto cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas, no como algo impuesto sino como un proceso de diálogo en el que todos definen proyectos desde un sueño que se configura de manera compartida. Desde la RSI este momento tuvo lugar cuando se realizó el diagnóstico participativo por barrios identificando entre todos los ciudadanos cuáles eran los puntos a trabajar y qué se pretendía conseguir:

Sería buenísimo que hubiera entre todos una misma filosofía de educación, tener todos la misma línea, creer en esa línea y pelearnos por ello, que el profesorado tuviera un compromiso de vida. Pero eso es una utopía (DEFCE2. 02/03/2009).

Desde la Comisión de Educación ya se ha identificado el sueño y se ha hecho con la participación de la población a través del Diagnóstico Participativo (DEMCE8. 05/02/2010).

Lo bueno es que hay gente muy motivada, muy ilusionada, muy implicada sobre lo que está pasando en el Distrito (EGFFCE3. 25/01/2010).

¿Yo puedo empezar diciendo una potencialidad? Pues yo creo que la ilusión, las ganas y la fuerza que tenga la gente que está, ya no sólo en el proceso de desarrollo comunitario o en la CE, si no la gente que quiere cambiar todo a mejor, eso sería una gran potencialidad. Las ganas de cambiar las cosas que nos parece que no están del todo bien (EGDFCE2. 12/06/2010).

4.7 Inclusión

De acuerdo con la UE la definición de inclusión social prevista en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea se entiende como: “un proceso que garantice que las personas en riesgo de pobreza u exclusión social tengan las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y cultural y disfrutar de un nivel de vida y bienestar considerado normal en la sociedad en la que viven. Es fundamental asegurar que tienen una mayor participación en la toma de decisiones que afectan a sus vidas y el acceso a los derechos fundamentales” (p.2).

Para este trabajo no es suficiente hablar de red socioeducativa; ha sido necesario incorporar el concepto “inclusiva” si queríamos aproximarnos a una idea de organización o cultural escolar diferente pero en la que todos y todas puedan alcanzar los mismos resultados, respetando las diferencias individuales. Actualmente parece indiscutible que las escuelas deben proporcionar los mismos itinerarios para todos y todas. Sin embargo, como ya hemos ido desarticulando a lo largo de esta investigación, la inclusión en el ámbito escolar no está respaldada por una estructura eficaz que garantice que todo el alumnado, independientemente de su posición de partida, acabará con éxito su etapa escolar. Así pues, a continuación centramos nuestro análisis en dimensionar si la red socioeducativa tiende a percibir la diferencia como un valor y por tanto trabaja con medios que le den valor o si por el contrario existen factores que impiden que la inclusión sea un hecho.

En el contexto internacional, desde mediados de los 80 principio de los 90 aparece un movimiento que lucha contra la Educación Especial como previo paso a la inclusión como nos indican Urrutxi, González y Piedrola de la Universidad Pública del País Vasco:

Regular Education Initiative” (REI) que defendía la escolarización en la escuela ordinaria de los niños y niñas con alguna discapacidad. Autores como Stainback y Stainback (1989); Reynolds, Wang y Walberg (1987, citados en Arnáiz Sánchez, 2003) critican la ineficacia de la educación especial y abogan por un único sistema educativo. Es a finales de los 80 y principios de los 90 cuando aparece el movimiento de la inclusión. En España, diferentes trabajos como los de Orcasitas (1988); Escudero Muñoz (1990); Parrilla Latas (1992); García Pastor (1995); Nieto Cano (1996); Arnáiz Sánchez y Ortiz González (1997), entre otros, se pueden considerar relevantes en el tema. (Urrutxi, González, Piedrola, 2011).

Desde este momento, diferentes organismos internacionales comienzan a respaldar el enfoque inclusivo adquiriendo relevancia en el ámbito educativo internacional. A conti-

nuación, sintetizamos algunos hitos que reconocen la inclusión como un elemento que deben incorporar los centros escolares, las políticas y los docentes en su práctica:

Año	Organismo	Documento
1990	UNESCO	Movimiento a favor de la educación inclusiva (Jomtien)
1994	UNESCO y Gobierno Español	Declaración de Salamanca.
1996	UNESCO	Informe Delors
2000	UNESCO	Conferencia Mundial sobre educación para todos. (Dakar). Revisión de los acuerdos de Jomtien
2008	UE	Conferencia internacional de Educación (Ginebra): "Educación inclusiva. Un camino hacia el futuro"
2010	Comisión Europea	Proyecto INCLUD-ED

Tabla 47: Hitos internacionales en el proceso de inclusión. Fuente: elaboración propia.

Como ya hemos mencionado en otros apartados, un documento de referencia para entender el término inclusión en educación es el INDEX (Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva) realizado por Booth y Ainscow en el año 2005, recogiendo la experiencia llevada a cabo en diferentes centros educativo ingleses:

... un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, de los miembros del consejo escolar, del alumnado, de las familias y de otros miembros de la comunidad" (Booth y Ainscow, 2005, p. 19).

El INDEX nos habla de Educación Inclusiva desde la interacción de tres dimensiones: cultura, políticas y prácticas. En el capítulo correspondiente a las conclusiones replicaremos algunas partes de nuestra investigación en relación a los parámetros que nos marca el INDEX.

Desde nuestro punto de vista, la incorporación del término inclusión social en el ámbito educativo supone un avance para construir una sociedad igualitaria en la que se respeten las diferencias de cada individuo permitiéndonos construir otro modelo de escuela:

El término inclusión supone un avance en cuanto al marco teórico de referencia que utilizamos para construir una nueva escuela: mientras que la integración está más acorde con el modelo médico de la discapacidad que ve al alumno o alumna como problema y exige cambios en la persona para que pueda encajar en el sistema, la inclusión comulga con un modelo social de la discapacidad en el que se considera que la escuela y el sistema educativo en su conjunto deben cambiar a fin de satisfacer las necesidades individuales de todo el alumnado (Miles, 2000; Stubbs, 2002; Dutch Coalition on Disability and Development-DCDD/ Coalición Holandesa sobre Discapacidad y el Desarrollo, 2006).

Antes de presentar las dimensiones exclusoras y transformadoras de esta variable, aportamos una tabla y un gráfico que creemos puede ayudar a entender la diferencia entre conceptos y la relevancia que el surgimiento del mismo tiene para la organización y la cultura escolar.

Dimensiones exclusoras

En primer lugar, constatamos que uno de los factores que está impidiendo la inclusión de todos y todas en el sistema educativo, es la existencia de tests de inteligencia estandarizados. A través de estos tests hemos visto en los centros escolares en los que trabajamos, como ese resultado ha servido como argumento para la planificación de una enseñanza de mínimos. Desde esta perspectiva, también hemos podido observar como estos niños y niñas suelen llevar un etiquetaje durante toda su vida escolar, orientándoles hacia itinerarios que no facilitan el proceso de inclusión:

Es que tú te vas a la ESO pero yo me quedo en la Primaria y en la Primaria es un fracaso enorme y ciertamente Tetuán es una de las zonas. En estas pruebas de 6º que se han hecho, tanto en 4º como en 6º, de las más bajas calificaciones. Por eso te preguntaba. También es verdad que el baremo que han usado, entre los que han ido, los que no han ido, los de integración y compensatoria, les han hecho una bola y han sacado la media, entonces 0x0+0+0, aunque haya 10, 10 y siete ceros pues imagínate que media queda (PGDFCE5. 12/06/2010).

Desde esta dimensión, creemos que la RSI podría ayudar a volver a pensar el currículum:

El curriculum debe recoger toda la diversidad existente en los centros y en las aulas. Se trataría de superar el etnocentrismo cultural existente en muchas propuestas curriculares y adoptar el pluralismo cultural propio de sociedades inclusivas. Las propuestas basadas en el curriculum común y la igualdad de oportunidades son las respuestas curriculares que se defienden desde el enfoque de la educación inclusiva. El peso debe caer sobre las medidas ordinarias de atención a la diversidad y no sobre las extraordinarias. Un curriculum abierto a la diversidad “es un curriculum que plantea la diversidad como un eje del mismo, como algo cotidiano, y que se plantea a todos los alumnos en las actividades académicas, en los contenidos, en el ambiente escolar (Parrilla Latas, 2003, p.116).

Al final de la investigación, indagaremos algo más en esta dimensión, proporcionando un esquema de cómo se podría plantear otra intervención desde ese diagnóstico, basado en los elementos estructurales y metodológicos de nuestra propuesta.

Dimensiones transformadoras

A continuación identificamos tres dimensiones que están haciendo que la red socioeducativa avance a incorporar el proceso de inclusión en sus dinámicas, respondiendo a la diversidad existente en el propio contexto. Por un lado, la red incluye instituciones

específicas que trabaja con profesionales que incorporan el concepto en los procesos que se ponen en marcha y que trabajan con los docentes, familias y alumnado:

Yo creo en lo chiquito, ya lo he dicho aquí más de una vez. A mi lo pequeño me enamora porque creo que es lo que puede ir haciendo tejido desde abajo, lo aparentemente pequeño, lo insignificante. Porque yo personalmente por experiencia propia lo que a mi me ha hecho cambiar de norte ha sido lo pequeño. Bien ha sido un hito en la vida, una persona, una palabra, una experiencia, una. Y todo lo demás fíjate tú si tenía peso pero yo inteligentemente, mirando, buscando, a mi eso me ha modificado. Y yo creo en eso, creo por propia experiencia. Y entiendo lo que tú dices claro que sí (EGDMCE1. 15c 12/06/2010).

Por otro lado, se está demostrando que la inclusión no es únicamente beneficiosa para el alumnado con discapacidad, inmigrante o con dificultad sino que también los beneficios son para el resto de los estudiantes (Fisher, Roach y Frey, 2002, McGregor y Vogelsberg, 1998, In-ed. Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa de la educación-Comisión Europea, 2006-2011, tomado de INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2007a; Include-ed: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, 2007b; Alonso-Alegre y Tébar, 2004). Ello está dando lugar a que en las aulas, los docentes pongan en marcha actividades con alumnado heterogéneo:

¿Esto ocurre sólo durante los grupos o tiene un efecto más a largo plazo? Eso es bueno para el futuro, para seguir ahí investigando, evaluando y viendo que hay. Mira, aunque sea sólo por ese ratito merece la pena. El ego, el rol que ellos tienen de repetidores, de suspender exámenes, pues parece que no pero es un peso el decir “jope soy el torpe de la clase macho” y es el hecho de que sea, aunque sea en este ratito sean uno más (PEMCE5. 15a 25/04/2010).

Es un acierto ver que todos hacemos lo que podemos en la medida de nuestras posibilidades y que los protagonistas son los alumnos. Y a veces no hay que utilizar los materiales de otros para abordar según que temas, sino que la creación de materiales ya es en sí una gran herramienta educativa. Viendo esto me creo mis propias palabras cuando digo por ahí que vosotros (los alumnos) sois los protagonistas de vuestro proceso y que sois unos grandes artistas (AGFFA4. 15b 25/01/2010).

Por último se está comenzando a pasar de un *curriculum de la felicidad*, basado en valores a dar realmente importancia a la dimensión instrumental que el conocimiento tiene para todos y todas:

Es que indudablemente sólo por lo académico no tendría que ser objetivamente una persona fracasada pero la sociedad competitiva que vivimos lo hace y el que no tiene título se va quedando atrás. Es que es así. Hay gente que tiene muy buenos valores y a lo mejor podría, pero es que cada vez es más difícil porque es que prácticamente se van cerrando las puertas, y más con la ampliación de

la comunidad europea que en cuanto te muevas no eres nadie. El sistema educativo está adaptado a las exigencias sociales. Entonces, si tú no tienes título tendrías que ser igual de persona que otro pero a lo hora de desarrollarte socialmente no lo eres porque no tienes acceso donde puedes desarrollar (PGDFCE5. 15a 12/06/2010).

Consideramos que el reconocimiento del fracaso escolar es un activador para que docentes y políticas se pongan en marcha, repensando que es preciso mejorar para llegar a más niños y niñas.

Algo falta, tampoco fracaso como fracaso total, sino que se están dando pasos y se están haciendo cosas que yo creo, por el conocimiento que tengo del barrio desde hace 10 años. Yo cuando era educador de absentismo ya venía aquí a este instituto y aquí no había entrado un educador nunca. Y después al cabo del tiempo están los educadores dentro: hay un proceso de desarrollo comunitario que se reúne aquí, hay conocimiento, hay red. Se han dado pasos y vamos a seguir dando pasos junto con la incorporación del proceso dado aquí y la conciencia, como decía Carmen, que se va expandiendo pero que hay que seguir avanzando para que lo académico se note (DGDMCE4. 15a 12/06/2010).

Al respecto una de las preocupaciones más escuchadas ha sido la del hecho de que al haber alumnado con necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias iría en detrimento del resto de compañeros y compañeras. Pero los estudios que han abordado esta cuestión concluyen que (Cardona Moltó, 2006, p. 179):

- El rendimiento de los alumnos sin necesidades educativas especiales no se ve comprometido con la presencia en el aula de alumnos con discapacidades.
- El alumnado interactúa con compañeros y compañeras con necesidades educativas distintas, lo cual es beneficioso en muchos aspectos.
- La presencia de alumnos con necesidades educativas especiales en aulas ordinarias actúa como catalizador de oportunidades y experiencias de aprendizaje que de otro modo podrían no formar parte del curriculum.

4.8 Organización que aprende

Según la definición proporcionada por Fullan (1993) la escuela como organización que aprende contemplan los siguientes elementos:

Las organizaciones que aprenden respetan su entorno porque allí están las ideas, las políticas y los socios y, en última instancia, estamos nosotros. La expresión “allí están” es poco apropiada para el individuo que aprende y para la organización que aprende. Las organizaciones que aprenden no desatienden el entorno ni intentan dominarlo, sino que aprenden a vivir con él de forma interactiva. El cambio continuo surge de la relación, porque las interacciones generalizadas en condiciones de complejidad dinámica exigen una atención y un movimiento constantes. Las fuerzas del cambio son inevitables y esenciales para aprender y crecer (Fullan, 1993, p. 20).

Otro elemento importante es cómo se estructure organizativamente: foros para la toma de decisiones, la comunicación, la enseñanza por parejas o por equipos, los proyectos en equipo y los recursos que se empleen: compromiso, tiempo, personas y materiales. A través de esta variable nos permitimos pensar qué tipo de elementos debería integrar una organización si queremos que ésta aprenda, evolucione en función de una mejora para la condición humana, distinguiéndolas de otras organizaciones del siglo XXI que no se definen en ese horizonte.

Dimensiones exclusoras

Existe una tendencia de adaptación al entorno en lugar de transformación del contexto. La transformación implica un cambio de los hábitos de comportamiento habituales para familiares, para el profesorado, para el alumnado y para la comunidad; es cultural porque intenta cambiar la mentalidad de la recepción de un servicio público por la mentalidad de protagonismo de la gestión pública. La transformación se centra en aquellos tipos de centros educativos en los que las dificultades por problemas de diferencias de comunidades, desigualdad, pobreza o carencias de otro tipo hacen del centro un lugar más necesitado de cambio para conseguir el objetivo de una sociedad de la información para todos y todas. “La transformación igualitaria es resultado del diálogo, no como en la modernidad tradicional, que un sujeto transforma a otros, y a diferencia de la postura posmoderna que niega la posibilidad y conveniencia de la transformación” (Flecha, 1997):

.....
Ha habido muy poca. La única transformación es la incorporación de la figura de educadores en los centros escolares (DEMCE8. 8c 05/020/2010).

.....
Creo que nace de una idea muy buena pero que no llega a la ciudadanía ni a los políticos. Hablamos lenguajes distintos (AEMA3. 8b 15/06/2010).

.....
Las familias, los vecinos, pueden dar un montón de ideas pero faltan espacios para desarrollarlas (AGFFA4. 8b 25/01/2010).

.....
Participan porque hay personas concretas que ven la importancia pero no hay un ideario desde el Centro (EGFFCE2. 8c 25/01/2010).

Existe, por tanto, una negación fatalista sobre la posibilidad de que otra escuela nazca del esfuerzo colectivo que se viene produciendo en Tetuán y esta inercia, paraliza a que a medio plazo pueda surgir cualquier transformación. En este proceso, se han analizado las necesidades, se ha decidido que hay que cambiar ciertas dinámicas, se ha puesto el listón alto, pero hay una desconfianza, por parte de todos y hacia todos enorme:

.....
Está muy bien pensado pero luego en la práctica te encuentras con esas trabas (todas consideran que

la teoría está muy bien, pero que a veces la práctica no funciona). Ves muchas trabas: o burocráticas o porque no se quieren asumir responsabilidades (PGDFCE4. 8a 11/01/2011).

O trabas de asumir responsabilidades, de no querer arrastrarte más por si te equivocas, pues prefieres no arriesgarte en una cosa que a lo mejor desde aquí del colegio, que tenemos más contacto con el niño, lo vemos claramente. Siempre tenemos que asumir ese riesgo. Muchas veces hemos tenido que ser nosotros directamente los que denuncian, entonces ahí sí que se soluciona (PGDFCE5. 8a 11/01/201).

Hacer de nexo muchas veces y de asumir papeles que teóricamente no nos correspondían, desde coordinarnos salud mental, servicios sociales. Lo hacemos porque muchas veces si lo coordinamos nosotros a lo mejor sí que da respuesta (PGDFCE6. 8a 11/01/2011).

Otra dimensión excluyente es la realidad de que muchos centros escolares siguen sin abrir las “ventanas” del centro y permitir que entren otros y otras sujetos de la comunidad educativa. Desde este punto de vista creemos que la propia cultura escolar no promueve el cambio:

Yo creo que a veces hay tanta implicación por los colegios que he visitado, que a veces el director o jefe de estudio se lían hasta con los recursos que tienen, de asociación tipo Balía, tipo Cuatro Ocas. Entonces ya se equivocan y no son conscientes. Yo creo en otros distritos no se tiene ese abanico de acabarlo. El caso ese de irte a una entidad a ocupar la tarde en algo provechoso (EGDFCE3. 8c 12/06/2010).

Yo creo que hay de todo pero hay algunos que son especialmente duros para entrar. Y yo creo que dejan entrar a base de mucha insistencia, de tener muy clarito en que les puedes ayudar. Como muy masticado, como que lo quieren muy esquematizado “pues te puedo ayudar en esto, esto y esto” y simplificado. Y que hay de todo, pero hay algunos muy duros, que tienes que hablar con ámbitos muy diferentes del colegio: desde el AMPA a la jefatura de estudios hasta el profesorado para poder hacer algo con ellos (EGDFCE3. 8c 12/06/2010).

Yo creo que es necesaria e inclusive tendría que ser un poco más obligatoria. Hay veces que vas a centros, te escuchan, pero luego ya pasan. Y creo que si están abiertos viene por parte de la gente que trabaja en el centro (EGDFCE3.8c 12/06/2010).

Son muchas las experiencias que se han vivido en los centros y la forma de trabajar en los centros. Yo normalmente me pongo en la piel de la otra parte, y bueno a veces no nos damos cuenta pero hay tantas asociaciones, tantas encuestas y tanta cosa que lo que llevamos al centro es trabajo. Y a nadie nos gusta que cuando estamos en nuestro trabajo, si somos responsables, nos carguen con más

trabajo: “mira ahora te voy a hacer una encuesta, ahora me voy a entrevistar con los tutores para hacer no se que, ahora vamos a hacer no se cuantos”. Te pones a pensar y al final es una carga de trabajo para ellos. Entonces de alguna forma para qué las experiencias de los que han trabajado dentro. Hay que intentar, nos tendríamos que concienciar de que debemos ser personas que estamos dentro de los centros facilitando un poco el trabajo y apoyando. Entonces cuando la experiencia que tienen los centros es esa, normalmente no tienen ninguna dificultad. Vamos, hablo desde mi experiencia. Cuando vas normalmente me dicen “no vienes nunca” pero a lo mejor lo que tenemos que hacer es meditar un poquito la forma de actuar dentro de los centros (PGDFCE5. 8a 12/06/2010).

Para mi es necesario y creo que sale beneficiado tanto el entorno como el centro. Yo creo que hay centros que sí que intentan la relación con el entorno. Una gran dificultad, sobre todo, es también que los profesores cambian mucho y entonces, ¿de qué te sirve meterte en la vida de un barrio si sabes que el año que viene vas a estar en el otro? Es que vas, haces tu trabajo y adiós. Yo creo que esa es una gran dificultad el que cambien tantos los profesores para eso y para otras muchas cosas: para el seguimiento de los chavales, etc. (TGDFCE6. 8b 12/06/2010).

Por último, se constata también que hay una falta de compromiso desde los centros escolares por aprender de otras instituciones, de las familias y ello impide que la organización evolucione, sea dinámica, etc. Es interesante la constatación de que esa falta de compromiso con el entorno, algunos informantes creen que es debido a la movilidad del profesorado:

Es que yo me haría aquí una pregunta: ¿la apertura de los centros a cualquier intervención de fuera, no creéis que tiene que ver mucho con el sitio donde están clavados por consiguiente con la población que tiene el centro? Porque hay centros que están muy contentos porque eres una ayuda y otros cuando llamas por ahí dicen a ver lo que me traes (PGDFCE5. 8a 12/06/2010)

Desde este punto de vista, consideramos que también serían necesarios algunos compromisos institucionales, abriendo el debate a las administraciones para analizar el engranaje burocrático.

Dimensiones transformadoras

En el análisis del contexto, objeto de estudio, rescatamos tres elementos que hemos podido observar y deducir de las conversaciones mantenidas con los diversos agentes y que creemos puede servir para orientar las modificaciones de formas y cultura del aprendizaje en las organizaciones escolares. Estas tres son: la organización en equipos y alianzas en un plano comunitario que abarcaría más allá que el de mi centro escolar; el incremento del aprendizaje dentro de la organización; y la gestión de la creatividad, reconociendo aquellos sujetos que pueden intervenir aportando nuevas ideas y generando un trabajo en equipo.

A continuación las explicamos más detalladamente desde las palabras de los agentes que constituyen la red socioeducativa. Por un lado todo el proceso de desarrollo comunitario está organizado en equipos y alianzas. Cada equipo, llamadas comisiones, está constituido por sujetos que se distribuyen el trabajo en equipos más pequeños según sus conocimientos o sus intereses. Estos equipos tienen una planificación estratégica a dos años y desde ahí van diseñando las acciones a llevar a cabo:

Tenemos una planificación estratégica a 2 años y desde ahí es desde donde vamos a trabajar (EGFFCE2. 16c 25/01/2010)

Uno de los cambios sería el ir dando respuesta a los puntos débiles del proceso (EGFFCE2. 16c 25/01/2010).

Las reuniones de la Comisión son muy dinámicas, no hay competencias, vamos todos hacia lo mismo, así que no hay problemas para consensuar (EGFFCE3. 16c 25/01/2010).

Lo interesante de estos equipos y alianzas es que para poder ejecutar las actividades que ponen en marcha, es necesario disponer de otro tipo de competencias y no sólo de conocimientos técnicos. Como nos indica R. Arnold (1995):

Esta tendencia de relativizar lo técnico, también pone en tela de juicio los métodos tradicionales de instrucción y transmisión. En el presente la formación profesional moderna tiene que ser capaz de desarrollar una competencia profesional en las materias técnicas (un factor que sigue siendo importante), pero también tiene que procurar la adquisición de competencia en relación con los métodos y las relaciones sociales (p. 17).

Como observadora y participante en estas comisiones durante el período de investigación, coincidimos con Arnold, en el que los métodos de relación social entre los agentes que la componen y la comunicación que se establece entre ellos es clave para que una organización evolucione y aprenda de sí misma y de su entorno.

Desde su aparición, la comisión ha ido dando pasos para conseguir este objetivo: acogiendo a todo tipo de personas que forman la comunidad educativa y creando grupos heterogéneos de trabajo donde la comunicación y la metodología demuestra una manera diferente de trabajar en la organización escolar:

Podría ser el núcleo de información de los centros en cuanto a recursos a utilizar, voluntariado, propuestas, conexión entre los diferentes centros de una zona, valoración de necesidades y de los mismos recursos. Creo que debería tener una cierta estabilidad de los miembros, un coordinador fijo, y mayor participación de miembros de la Comunidad Educativa y esto último, es difícil de conseguir (AEFA4. 16c 12/12/2009).

Nos enfrentamos a los problemas que se derivan de que lleguen muchos inmigrantes en el ámbito educativo. Desde los Ayuntamientos nos vamos juntando y vemos las experiencias de este del otro, del tal. Como me ha ido a mi, como te ha ido a ti, es que mi problema es distinto al tuyo, a pues yo conozco y tal. Y eso pues te sirve, es un compromiso un poco, iba a decir personal, pero no es personal porque es del Ayuntamiento. Pero es un compromiso voluntario que llega hasta donde tú quieras que llegue pero te comprometes a ir haciendo cositas en ese sentido y a intercambiar y a ofrecer todo lo que tú haces a los demás y los demás igual contigo. No es otra cosa (TEFA10. 16b 12/03/2010).

Yo creo que también es importante un equipo estable. Me da la sensación que a veces la movilidad de determinados puestos no facilita el trabajo y entonces es difícil tanto por la motivación como por la implicación, por todo. Ser un equipo estable, como todos a una, yo creo que garantiza el éxito en muchas cosas, no en todo porque no tenemos la barita mágica pero en muchas cosas yo creo que sí ayudaría. Y eso a veces es más sencillo de lo que se creé y me parece que no se hace (DGDFCE7. 16a 11/01/2011)

Por otro lado, los procesos de aprendizaje que ha ido incorporando la propia organización, nos demuestran que la labor de formación misma puede adquirir una nueva base conceptual e institucional. El aprender forma parte integrante del desarrollo de la organización y al igual que otros procesos de desarrollo comunitario, el propio proceso incorpora elementos pedagógicos que facilitan que la organización se autoorganice según su aprendizaje y su tendencia hacia un mayor perfeccionamiento.

Sí, y desde el centro nos planteamos un nuevo proyecto educativo, un cambio de filosofía, que desde la Comunidad de Madrid se habla de un nuevo sistema educativo (un cambio de filosofía y una nueva forma de aprender) que cuente con otras competencias como aprender a aprender. Otro tipo de aprendizaje más participativo, más de trabajar dinámicas de grupo, el conocimiento de sí mismo y más educar para la vida (DEFCE2. 16a 02/03/2009).

Decimos que el proceso es dinámico, no es estático, porque continuamente está cambiando, aprendiendo de los errores, de los aciertos. Los procesos de desarrollo comunitario es algo tan novedoso que tenemos que ir creciendo (EGFFCE1. 16c 25/01/2010).

Por último, hemos constatado como en la RSI existe un sistema para el aprovechamiento de la creatividad entendida en este contexto como “una forma de cuestionar lo establecido y buscar nuevas y mejores formas de hacer las cosas en beneficio de la organización” (Menchén Bellón, 2004). Así pues existen determinados indicadores, estudiados por Kilborne y Woodman (1999) que nos ayudan a determinar que variables están fomentando la creatividad del propio sistema:

- Autonomía

- Información disponible
- Formación y entrenamiento
- Los niveles jerárquicos establecidos
- Aplicación de estilos participativos de liderazgo
- Cohesión
- Confianza entre los individuos

A continuación hemos rescatado algunas unidades de registro de las entrevistas y grupos de discusión que refleja la existencia de estas variables en la organización y consideramos interesantes para cerrar esta parte de análisis:

Yo creo que, en relación a lo que estáis diciendo precisamente, el que sean varias instituciones las que formen parte de la red, ayuda porque a lo mejor sólo dos instituciones no llegan a una solución pero si intervienen una tercera y una cuarta pues sí que se buscan más soluciones conjuntamente (PGDFCE3. 16a 11/01/2011).

Hombre, puntos fuertes... Yo creo que la motivación que tenemos de trabajar con niños porque son personas y son tus niños. Esa motivación tan grande que tenemos es el mayor punto que tenemos para conseguir y seguir trabajando, y a pesar de las barreras seguir y seguir. Yo creo que eso es lo mejor (PGDFCE2. 16a 11/01/2011).

Yo a la Comisión de Educación la considero como tal un foro abierto, un foro de debate, un foro de intercambio de ideas sobre educación en el distrito tanto para el objetivo primordial que es mejorar lo presente pero también muy importante el intercambio que hay entre las diferentes personas que participan en ellas y las realidades que traen cada una en cuanto a necesidades, conocimientos, ideas novedosas y demás. Ese es mi concepto sobre CE (EGDMCE1. 16c 12/06/2010).

Un espacio donde nos encontramos, donde vamos hablando, contando las experiencias y luego ya pues buscamos acciones comunes para ir haciendo cosillas en el distrito. Pero sobre todo es eso, un punto de encuentro donde nos vamos contando, porque allí hay muchas personas a las que vemos en la comisión de educación y ya está (EGDFCE2. 16c 12/06/2010).

Pues para mi es un grupo mentalizado a lo importante que es educar y desde ahí aunar fuerzas como un nudo de una red que se amplía y se comunica con otras entidades con el fin de mentalizar y ayudar a que la sociedad puede y debe ser diferente y es que en la educación, nos jugamos la calidad de vida de algunas personas (PGDFCE5. 16a 12/06/2010).

Para mi también creo que generamos un tipo de conocimiento nuevo, ¿no? Para mi dos ejemplos concretos son el último foro que ha habido que yo creo que es una experiencia muy positiva y

también hasta cierto puntito (así pequeñito) es novedosa porque es de la comunidad educativa, pero además a nivel distrito porque convocas y también las jornadas que ha habido. A lo largo de estos años para mí eso son ejemplos concretos (TGDFCE6. 16b 12/06/2010).

A mí personalmente me ha servido un montón porque, por ejemplo, si no llega a ser por la CE yo no sabría lo que se hace en los centro educativos, sobre todo en colegios, porque yo sólo voy a institutos. Y luego creo que aparte sin la CE los foros de encuentro, las jornadas y demás no hubieran salido. Bueno, no se hubieran ni planteado hacerlas (EGDFCE3. 16c 12/06/2010).

Yo no sé si puede hablar como, bueno la palabra conocimiento me parece como muy amplia, como aspirar a mucho, ¿no? Pero sí que creo que se ha conseguido por lo menos que se tenga en cuenta, que puede haber un proceso, que yo si no hubiese sido por esta comisión tampoco conocería, igual que la de inmigración. No sé si se genera conocimiento pero sí por lo menos el tener en cuenta temas como los que se tratan aquí, que son vitales (EGDFCE3. 16c 12/06/2010).

Si que a veces a lo mejor pensamos en conocimiento y nos viene un científico, el formular hipótesis, comprobarlas. Yo también lo veo como a nivel más global, más de intercambio, participación, que como si hubiéramos creado un teorema (EGDFCE2. 16c 12/06/2010).

También se genera quizás un modo. Es distinto del conocimiento, ¿no? También toda esta historia del cuestionario a los profesores, pues ya hace que vayas a los colegios. Ya saben por lo menos que hay unos locos que se juntan y que quieren hacer cosas. Y también saben por la definición de nuestra comisión que es un espacio abierto en el que participan tanto institutos, como entidades, como puede participar cualquier persona que le interese. Esto ya habla de un modo que apunta como algo distinto (TGDFCE6. 16b 12/06/2010).

5. Voces Silenciadas. Mundos de Vida

En el marco de la actual sociedad de la información, basada en la comunicación y el diálogo, la investigación social no puede continuar ignorando a las personas y a los grupos a los que se dirige. Esta investigación se centra en una comunidad educativa en concreto, la red socioeducativa del distrito de Tetuán, pero en su horizonte se encuentran las personas en riesgo de exclusión social. El propósito es el de oponernos, desde nuestro análisis, a las tendencias reproductoras que algunas investigaciones e instituciones defienden. En esta labor precisamos contar con la participación directa de las familias más vulnerables entendiendo sus aportaciones como indispensables y enriquecedoras para entender la realidad que aborda el proyecto.

Antes de centrarnos en las aportaciones que recogimos a través del grupo de discusión, relatos de vida y notas en el cuaderno de campo, queremos introducir brevemente la

forma en la que se presentó el grupo de discusión a las familias, a través de una serie de elementos comunicativos pensados especialmente para esta sesión.

En primer lugar, se propició que las personas que iban a formar el grupo se conocieran entre ellas, tuvieran relación, ya que todas llevaban a sus hijos e hijas a una institución que trabaja con sus hijos en horario extraescolar, con el fin de conseguir un ambiente de confianza y diálogo.

Antes de la reunión, hubo otra previa en la que se informó a las familias del contenido, objetivos y finalidad del grupo de discusión. Por otro lado, el grupo operativo de esta investigación utilizó para la ocasión un material elaborado por el colectivo “migrantes” el cual se propone hacer visible las reflexiones y sentimientos que las mujeres inmigrantes vinculan a su vida en un nuevo país. A través de talleres de expresión gráfica, mujeres de diferentes orígenes nacionales, sociales, culturales y estatus legal, intercambian sus experiencias y las expresan en dibujos simples. Después de un cuidadoso análisis de los dibujos surgidos estos se traducen a pictogramas, combinando síntesis, con alta capacidad de expresión. El objetivo de estos talleres es doble: por un lado que las personas de diversas procedencias puedan reconocerse en los pictogramas y, a partir de ellos, modificar sus propias perspectivas; por otro lado, estos pictogramas se integran en el espacio público a través de carteles, postales, bolsas de la compra, de tal modo que estas acciones interpelan al ciudadano invitando a la reflexión.

Así pues, consideramos que entre este proyecto y el nuestro existen algunos puntos en común a tener en cuenta y por otro lado, disponemos de un soporte visual simple que invita en seguida a la reflexión y que supusimos, podría alimentar y centrar el diálogo durante el grupo de discusión. De este modo, el trabajo llevado a cabo por el grupo operativo, fue el de ligar determinadas preguntas o elementos que pretendían guiar la discusión a diapositivas que apoyaran con un pictograma e invitarán a la reflexión. A continuación mostramos como conectamos las dimensiones de nuestra investigación a los pictogramas elaborado por el colectivo *migrantes*:










Pictogramas y dimensiones relacionadas con la pregunta				
 Vivencia de la diversidad	 Participación en la vida escolar	 Barreras que nos impiden participar	 Inclusión o exclusión social	
 Colaboración/Cooperación	 Creación de sentido	 Reflexividad	 Diálogo	 Organización que aprende

Tabla 48: Pictogramas para grupo de discusión con familias. Fuente: elaboración propia a través de los pictogramas elaborados por el colectivo migranta.org

Este fue el esquema que se siguió en el grupo de discusión entorno a las categorías que definen la red socioeducativa y este fue, por tanto, uno de los caminos recorridos para adentrarnos en el *mundo de la vida*. Este concepto tiene su origen de algún modo en la sociología comprensiva weberiana que ya estudió y concretó la interpretación de la acción social. Posteriormente Schutz concreta esta visión centrando su sociología fenomenológica en la interpretación de las vivencias conscientes de los actores sociales. Además tomó diferentes elementos de la fenomenología de Husserl entre ellos el concepto “mundo de vida”, constituyéndose en uno de los más influyentes de la sociología actual. Así para este autor:

«Mundo de la vida cotidiana» significará el mundo intersubjetivo que existió mucho antes de nuestro nacimiento, experimentado e interpretado por otros, nuestros predecesores, como un mundo organizado. Ahora está dado a nuestra experiencia e interpretación. Toda interpretación de este mundo se basa en un acervo (stock) de experiencias anteriores de él, nuestras propias experiencias y las que nos han transmitido nuestros padres y maestros, que funcionan como un esquema de referencia en la forma de «conocimiento a mano» (knowledge at hand) (Schütz, cit. en Mélich, 1996, p. 38).

Schutz trabajó con el concepto *mundo de vida*, definiéndolo como el trasfondo de autoevidencias y convicciones incuestionadas que usan los participantes en los procesos cooperativos de interpretación. Determinadas realidades sociales dependen de eso que damos por descontado.

Evidentemente, las consecuencias epistemológicas y axiológicas de esta concepción tiene una influencia ineludible en la construcción del discurso de la investigación, ya

que por un lado pretendemos incluir el nivel macro o institucional (sistema) y por otro el micro o experiencial (mundo de la vida), puesto que, siguiendo el hilo de este razonamiento:

El conocimiento es simultáneamente el resultado de tres procesos, que se corrigen mutuamente: el comportamiento dirigido a la solución de problemas frente al riesgo que suponen los entornos complejos, la justificación de las pretensiones de validez frente a argumentos opuestos y un aprendizaje acumulativo que depende de la revisión de los propios errores. Si el aumento de conocimiento está en función de estos procesos y de su interacción, constituye un error reclamar el aislamiento de un momento «pasivo» de «encontrar» respecto a los momentos «activos» de construcción, interpretación y justificación. No hay necesidad, ni tampoco posibilidad, de limpiar el conocimiento humano de ingredientes subjetivos y mediaciones intersubjetivas, es decir, de intereses prácticos y del color del lenguaje (Habermas, 2003, pp.76-77).

El objetivo principal de este apartado, es por tanto, profundizar en el conocimiento de esta realidad, así como en la identificación de nuevas formas de hacer desde la estructura que ofrece la red socioeducativa. Por este motivo se hace necesario conocer con mayor precisión las transformaciones que están ocurriendo en este nivel social, indagar sobre sus necesidades y potencialidades, e identificar todas aquellas señas que nos indiquen que líneas deben definir a la red socioeducativa si pretendemos que la finalidad sea la de superar la desigualdad social, ofreciendo una organización educativa más inclusiva:

Conocer el mundo de la vida es fundamental para comprender los hechos y acciones sociales. La relevancia que la cotidianidad está adquiriendo en la sociedad es abordada en las ciencias sociales basándose en las teorizaciones sobre este concepto. La necesidad de estudiarlo crece en un mundo donde se problematizan cada día más los mundos de la vida de diferentes culturas, en parte por la creciente interrelación entre ellas (Flecha et al. 2001 p. 44).

A continuación, vamos a realizar el análisis de la información recogida a partir de estas tres técnicas en dos matrices de análisis que nos ayudará a clasificar la información en dimensiones exclusoras y dimensiones transformadoras.

Dimensiones exclusoras

Las personas en riesgo de exclusión social encuentran generalmente barreras que influyen en su relación con el sistema educativo y en la percepción que tienen de su *mundo de vida*. A continuación se exponen los resultados alcanzados en relación con las diferentes categorías que componen la red socioeducativa, en el contexto objeto de estudio.

En primer lugar, los resultados apuntan que, existen barreras de aislamiento que impiden que estas familias tengan voz y capacidad de actuar o influir en el entorno educativo de sus hijos. Estas situaciones relacionadas con la falta de acceso a la ciudadanía, privan de derechos políticos y sociales a estas personas y por tanto creemos que el sistema educativo

debería esforzarse por garantizar el acceso de a la participación de estas familias. Autores como Rosenstone y Hansen (1993) muestran como los fenómenos vinculados a procesos de exclusión, inciden directamente en la participación en el ámbito político y social en un sentido negativo. Por este motivo, las instituciones deberían garantizar el acceso de las familias más vulnerables a procesos participativos en los centros escolares. El problema deriva en que no solamente no participan en la vida escolar de sus hijos, sino que se produce un mayor aislamiento potenciando más el pico de vulnerabilidad.

Otra barrera constatada es la ausencia de espacios para que las familias se comuniquen, se encuentren y participen en la escuela de sus hijos e hijas:

Por eso te digo que cuando la gente te hace falta, la gente egoístamente vive su vida, y no se presta a mirarte a ti, lo que te está pasando. Por eso pienso que debería haber sitios donde los padres se juntaran y pudieran contar las experiencias que uno vive con sus hijos, con sus relaciones y por ahí buscar juntos soluciones, para no seguir siendo tan atrasados mentales (FGDFCE1. 1d 08/05/2011).

Yo echo muchísimo de menos, al igual que hacíamos en mi país, que las madres no juntábamos casi todas las tarde y colaborábamos con la escuela. Organizábamos todas las fiestas, preparando trajes para los guaguas y ahí pues hablábamos de nuestras cosas, de los hijos (FGDFCE2. 1d 08/05/2011).

Esas reuniones, esos espacios de encuentro en los que tejían ideas, en el fondo eran espacios de participación en la vida comunitaria, pues en esas conversaciones, como nos han narrado sus protagonistas, reflexionaban sobre la familia, la justicia, la escuela y de esas conversaciones salían propuestas firmes que eran escuchadas por el o la Directora del centro escolar. En nuestra sociedad, esas ganas de participar quedan frustradas al no existir ni los espacios, ni los tiempos, ni la actitud abierta para querer fomentar este tipo de reuniones. Las barreras por tanto son triples.

Sobre cómo se vive la diversidad, comprobamos que existen elementos discriminatorios y acciones segregadoras que tienden a reproducir el círculo de la exclusión social. Uno de los aspectos debatidos en el grupo de discusión y extraído espontáneamente por una de las madres, fue el de los libros de texto. Piensan al respecto lo siguiente:

Y otra cosa son los libros. Cada año los cambian y tengo en mi casa una cantidad enorme de libros que me han donado y ninguno me sirve. Entonces te dan una beca pero si me voy a gastar 500 euros en libros en un niño solo. De un sueldo de 1000 euros, no puedes dar 500 en libros. En mi país se tú vas a una librería y se hace un préstamo, un intercambio. Otra cosa que planteo sería utilizar Internet u otros materiales más económicos (FGDFCE3.2d 08/05/2010).

En la clase extraescolar, un niño de origen árabe de 6º de primaria, al estudiar la Reconquista

española en el libro de texto, se acercó a la educadora a comunicarle que la historia que él estaba leyendo no era verdad, que él había hablado con su familia y le habían contado otra historia. Los dos observaron la ilustración de las personas musulmanes (malo de la película). La respuesta de la educadora fue que se preparara un trabajo e invitara a su madre para que entre los dos presentaran a la clase su punto de vista sobre la Reconquista en España (NCCCCF1. 2d 2010).

La profesora describe lo siguiente: ya se lo he dicho a la niña hoy en clase que o trae mañana los libros sin falta o no entra en clase (NCCCCF2. 2d 2011).

Desde estas dos afirmaciones podemos plantear varias cuestiones. ¿Están los libros de texto preparados para asumir una sociedad tan heterogénea y por tanto benefician a la diversidad del aula? ¿La compra de los libros de texto por las familias que viven con limitación de recursos está contemplada y se proporciona la suficiente cobertura a las familias que tienen difícil acceso?

De los resultados obtenidos a través de los datos recogidos, podemos afirmar que los libros de texto son barreras que imposibilitan la diversidad, en su sentido más positivo y enriquecedor en las aulas. El alto coste de la vida en la sociedad de acogida para estas personas se convierte en una problemática directamente vinculada al hecho que los sueldos que perciben son muy bajos en relación a la media e insuficientes para hacer frente a la totalidad de los gastos que genera la vida diaria y la escolar de sus hijos e hijas.

Otro de los resultados obtenidos es la existencia de segregación encubierta y en ocasiones manifiesta que se vive en los centros escolares y que las madres describen de la siguiente manera, en relación a la diversidad del aula y el centro escolar:

Yo he ido hablar con la profesora...y bueno yo no estoy de acuerdo. Aquí funciona así y desde el principio formaron grupos: los que más saben, los que más o menos y los que no saben y mi hija quedó en el tercero y de ahí no pasa. Y yo pienso, si está mal deberían esforzarse en darle más. Así que yo he ido a la profesora y le he dicho que me inquieta que mi hija no ponga interés. Y yo trato de averiguar y mi hija me cuenta: nada hicimos hojas pero como nos las terminé me dice que las deje. Y pienso que deberían dar más apoyos (FGDFCE4. 2d 08/05/2011).

Desde que Jesús entró al colegio, con tres años desde la base, desde el principio ya las cosas fueron mal. Pasó a primero sin saber leer. Como sabéis que hay grupos A, B, C y D pues nos dimos cuenta que los otros dos grupos sabían leer y escribir y los otros eran los más tontos, hablando así. Íbamos a la profesora y nos decía “ya tendrán tiempo”. Jolín con el tiempo. Al pasar a primero, la profesora quería en una semana que los niños supieran leer y escribir (FGDFCE1. 2d 08/05/2010).

Esta dimensión es la que vienen sufriendo muchos niños y niñas en centros escolares cuando se les ha aplicado determinadas medidas de atención a la diversidad, constituidas

por grupos de nivel bajo y adaptaciones curriculares fuera del aula. Así pues, estas dos madres constatan como en estos grupos de peor nivel, a los niños y niñas se les proporciona una provisión escolar poco competente, en relación a la dimensión instrumental. Hoy, gracias a los avances científicos ya está demostrado que:

La adaptación a la diversidad ha sido incompatible con la igualdad, estancando a los niños y niñas con bajo nivel de partida. Las agrupaciones flexibles por ritmos, las adaptaciones del curriculum individualizadas y de grupo, las unidades de adaptación curricular, las unidades de escolarización externa y compartida se han concretado en medidas exclutoras que no han servido para aumentar el aprendizaje instrumental de los colectivos que tradicionalmente han conseguido peores resultados en educación (Flecha et al. 2008, p 209. 2008).

Estar en esos itinerarios bajos es sinónimo de menos atención e instrucción individualizada por parte del profesor/a. Siguiendo un tipo de profecía de autocumplimiento, estos y estas estudiantes, que han recibido poca enseñanza, rinden a niveles más bajos. Su habilidad para rendir por encima de esos niveles está comprometida porque han recibido menos atención. Así continúan el círculo de bajo rendimiento escolar que fue iniciado por las predisposiciones y los prejuicios de un profesor o profesora hacia ellos (Ladson-Billings, 1994 p. 59)

Podemos afirmar que son medidas que no contribuyen a atender a la diversidad buscando los mismos resultados, sino que tienden a gravar más las diferencias existentes entre unos y otros niños y niñas. Lo más positivo es que son las propias madres las que reflexionan y no sólo están tomando conciencia de este hecho sino que están luchando para que la educación de sus hijos no sea segregada.

Otro de los aspectos identificados que no contribuye al trabajo de la diversidad y que destacan las madres es el de la movilidad del profesorado:

Yo veo mal en el caso de mi hija que la profesora, que es muy buena que conste, es una mujer muy mayor que siempre está enferma y siempre está de baja. Y no veo bien que los niños estén un mes con una profesora otro mes con otro. Porque mi hija no se acaba de centrar, porque cada educador enseña de una manera y educa de una manera y por muy mal que mi hija vaya, si cada día tiene un profesor nuevo no termina de centrarse y eso lo veo fatal. Yo llevo ya tres cursos, la de primero como se jubilaba decía que los niños tenían que jugar y pasó a primero sin saber nada. En segundo y en tercero me encuentro con el mismo problema y qué hago, ¿la cambio de colegio? ¿Y a quien recurres en estos casos? Porque también me veo en el modo que me parece injusto para esa persona que esta enferma pero creo que moralmente esa persona también debería dejar que una persona pudiera enseñar a los niños todo el año (FGDFCE5. 2d 08/05/2011).

Lo que consideran las madres entrevistadas es que su percepción del espacio profesional que ejerce un profesor puede ser cuestionado, cuando éste es sustituido constantemente y en esta variable identifican un elemento que perjudica a sus hijos e hijas.

Aparte de los trámites administrativos para legalizar la situación laboral y residencial, hay mujeres que tienen que hacer frente a otro tipo de impedimentos legales. Nos referimos a aquellas mujeres que quieren homologar las **titulaciones académicas** que tienen en su país de origen, o bien aquéllas que desean que les sean reconocidos los estudios realizados parcialmente en el país de origen para poder así retomarlos y finalizarlos en el país de acogida. Dentro del conjunto de las barreras en la categoría inclusión una que más les preocupa a las mujeres es la dificultad que encuentran de retomar sus estudios o bien homologar los que ya les adquiridos:

Por ejemplo, yo quiero estudiar Magisterio, pero nadie me puede decir. Estuve en la Universidad, estuve en el Ministerio de Educación, estuve en la Facultad, estuve en todos los lados y nadie me puede decir, al ser una extranjera que tengo bachillerato, qué es lo que tengo que hacer y dónde tengo que ir para yo poder estudiar esto. En mi país he hecho esto. Luego me vine aquí y el tiempo ha pasado y yo quiero hacer esto donde sea y como sea...en cinco o seis años quiero ser profesora pero nadie puede decir a dónde, por ser extranjera. Hasta me mienten a la cara y ya estoy harta de tocar a las puertas y que no me diga nadie nada (FGDFCE5. 7d 08/05/2011).

En el conjunto de observaciones realizadas y en los datos recogidos en el grupo de discusión nos encontramos con un modelo muy contradictorio de sistema escolar pues se trabaja con los niños y niñas, pero en ningún momento hay un reconocimiento a la identidad cultural o un esfuerzo por incluir otras voces en el entorno educativo. Reconocemos por tanto que existe un sesgo etnocéntrico presente en las definiciones que el sistema escolar realiza de las personas más vulnerables.

En tercer lugar en relación con la inclusión suya y de sus hijos en el sistema educativo, las madres asumen que la escuela no hace mucho por los que peor van, reconociendo las diferencias de trato del profesorado según el tipo de familia y, por tanto, la cultura deficitaria que impera en la práctica, a través de unas premisas contrarias al principio de igualdad social.

Yo creía que aquí ayudarían más a mi hija pero a veces pienso que es mejor que vuelva a Bolivia porque allí la trataban igual, no sé. Además no me gusta como se visten las niñas o como se trata a las maestras pero bueno cree que el nivel de la escuela en general sí es mejor (FGDFCE7. 7d 08/05/2011).

Desde otra categoría, se constata la desmotivación creciente del alumnado y de buena parte de sus familias con la institución escolar desde la pérdida de sentido que sufren hacia la escuela. Esta pérdida de sentido hunde sus razones en dos causas: por un lado, el currículum oculto y por otro la falta de identificación con la cultura escolar. Desde nuestra observación hemos podido extraer como los centros escolares, están transmitiendo que existe una determinada forma de conseguir y hacer bien las cosas (nuestra cultura) que es mejor que las de los otros (los que vienen de fuera).

Así pues, no se tienen en cuenta las apreciaciones o valoraciones que del sistema escolar realizan las familias en comparación con sus países de origen. Desde nuestro punto de vista, creemos que en ellas y en sus hijos hay una experiencia enriquecedora y elementos que contar y ser escuchados por los profesionales de la educación ya que son sujetos que conocen dos sistemas educativos diferentes, que son usuarios de los mismos y que sin utilizar el léxico profesional tienen un conocimiento sobre otros contextos que no deberíamos obviar:

El niño cuando llegó aquí se quedó parado al ver como se entraba a la clase, porque allí se hace una fila y todo el mundo se pone en orden y aquí van como borreguitos. Pero por suerte nuestros hijos ya se han acoplado (FGDFCE6. d6 08/05/2011).

Lo que aquí es hiperactividad para el profesor, en mi país no lo es. La diferencia es que aquí el niño está más encerrado y en República Dominicana tienen más libertad y mi niño puede soltar más su energía (FGDMCE8 d6 08/05/2011).

Al valorar la organización escolar las familias consideran que la escuela podría ayudar a que las mujeres inmigrantes no abandonan el uso de su idioma originario dentro del ámbito doméstico y familiar, o cuando se relacionan con miembros o amistades procedentes de su mismo país de origen. Pero ayudarlas a aprender el mismo idioma. En relación a este aspecto enfatizan lo siguiente:

Por ejemplo aquí hay una profesora que a mí me ha ayudado con que debía hacer para que mi hijo hablara bien castellano. Me sacó fichas y me prestó libros. Gracias a ella, mi hijo y yo hemos avanzado. Si se pudiera hacer para más mujeres que tienen mi mismo problema, sería buenísimo, para ellas y para sus hijos. (FGDFCE2. 8d 8/05/2001).

De este modo, como hemos ido afirmando en la actual sociedad de la información, los aprendizajes realizados en contextos no-formales están cobrando mucha importancia. Nuestros resultados indican que, las familias no académicas están demandando espacios más próximos y flexibles de formación, de nuevos aprendizajes, enseñar a leer y escribir para poder ayudar a sus hijos. Sólo así la organización escolar se podrá definir como organización que aprende.

Otra barrera identificada en la investigación está relacionada por como muchas mujeres sienten la necesidad de explorar vías para que haya más relación y menos burocratización en la relación con el colegio. La experiencia con la escuela, les resulta en ocasiones inaccesible y muy problemática. En un momento en el que las mujeres se sienten especialmente vulnerables e intentan resolver aspectos tan importantes como su situación legal, la reagrupación de su núcleo familiar o la educación de sus hijos/as, el trato con los/las profesionales de los centros escolares es clave.

Además se observa en el distrito que existe una ausencia de espacios formales, en el ámbito educativo, que permitan la relación entre las familias que dialoguen sobre la educación de sus hijos, la salud la alimentación, el conocimiento del entorno, las oportunidades laborales. No se favorecen espacios y momentos de relación espontánea para que las familias puedan relacionarse libremente y tejer así redes de solidaridad mutua. No existe un modelo organizativo flexible capaz de adaptarse a las necesidades de las familias: calendario y horarios flexibles, estructura de la oferta formativa y/o cultural que les permita compatibilizarla con sus responsabilidades laborales y familiares, metodología adecuada a grupos heterogeneos.

Por último, no recoger la voz de las familias ni se favorece su participación en los procesos de toma de decisiones en todos aquellos aspectos que les concierne. Para ello es importante que la relación entre las participantes y los profesionales sea lo más igualitaria posible. De lo contrario, seguiremos sin ofrecer una escuela transformadora de las relaciones con la familia y seguirá siendo adaptadora.

Dimensiones transformadoras

Las familias entrevistadas han puesto en evidencia la práctica habitual de establecer relaciones de intercambio y de ayuda mutua con otras mujeres de su misma familia o comunidad. Estas relaciones les permiten atender a las necesidades de sus familias o grupos domésticos con mayor facilidad. De ahí que la red de relaciones que se establece de forma natural entre mujeres que cooperan entre sí, se convierta en uno de los dispositivos de apoyo más importantes con el que pueden contar las mujeres. Se percibe por tanto en todas ellas gran capacidad de dinamismo y de asociarse entre ellas como podemos leer en el siguiente comentario:

.....
De todos modos también tenéis que ver que de este grupo también pueden salir amigas. Yo tengo una manera de ser que me gusta llevarme bien con todo el mundo (FGDFCE9. 9d 08/05/2011).

.....
Yo también...Mi jefa, ella sabe cuando estoy triste y también se preocupa de mi hija Alejandra. Creo que es un ángel que me han echado aquí. Amigas yo no pienso tener, compañeras sí con las que hablo, sí, pero esta señora es como mi madre. Me ayudado en todo, me ha echado una mano en cosas que ni imaginaba. Ella sabe todo y confío en ella y además sé que el mundo en el que ella vive y en el que yo vivo nunca vamos a coincidir. Y cuando tengo que llorar es mi hombro para llorar. Yo agradezco haber encontrado esa persona (FGDFCE6. 9d 08/05/2011).

La aceptación de la diversidad entre las propias madres, reconociendo por igual a las personas de diferentes culturas, nos ha demostrado como aparecen lazos de colaboración entre mujeres de diferente origen cultural y socioeconómico:

.....
Yo reconozco que en la mujer que trabaja con mi hijo por las tardes he encontrado una amiga y una luz, ella me ha buscado un trabajo y me ha llevado un poquito de la mano hasta que mi hijo

y yo hemos empezado a sentirnos bien en España. Ella sabe que yo también estoy para ayudarla en lo que necesite (FGDFCE1. 9d 08/05/2011).

La solidaridad económica es también una práctica muy común entre las mujeres con las que hemos conversado. Sólo así pueden superar algunos problemas a los que se enfrentan en la sociedad de acogida. En la explicación de la siguiente mujer podemos ver en qué consisten este tipo de prácticas:

Aquí cuando no he tenido para dar de comer a los niños he ido a la vecina y me ha dejado dinero. Eso es muy duro pero la suerte es que ella Melo ha prestado cuando lo he necesitado. Además sabe que a principio de mes se lo vuelvo a dar. Lo mismo me sucede con la ropa que me dan otras amigas para los niños. Y así vamos adelante (FGDFCE4. 12d 08/05/2011).

Además también se apoyan y colaboran las unas con las otras en la crianza de los hijos e hijas:

Si no puedo ir yo a buscarle al colegio porque me ha salido un trabajo sé que puedo contar con mi vecina que se acerca a por él. Luego ella me pasa al suyo a casa si le sucede cualquier cosa y así nos vamos apoyando. (FGDFCE4. 12d 08/05/2011).

Estas prácticas permiten a las mujeres desarrollar otras actividades fomentando así las redes sociales a su alrededor.

Como hemos visto hasta ahora, las relaciones informales son las que predominan por encima de cualquier otro tipo en las prácticas cooperativas. Con todo, eso no significa que las mujeres inmigrantes no acudan a organizaciones de carácter formal a solicitar ayuda.

Todas las mujeres tienen expectativas formativas, y eso es algo que se ha de valorar especialmente. Las mujeres inmigrantes, muchas con estudios secundarios y superiores, vienen aquí a trabajar por necesidad económica, también en ocasiones reagrupadas por sus maridos, pero todas expresan su deseo de estudiar, de aprender, de continuar, ahora o más adelante, con sus estudios que, por diversas razones, quedaron incompletos en la sociedad de origen, de ampliarlos, etc.

Los centros que facilitan espacios de relación entre las familias también se perfilan como posibles espacios transformadores porque favorece la relación entre mujeres de diferentes culturas a partir de intereses comunes como es la propia formación o la educación de los hijos e hijas. Por otra parte, son espacios que permiten tejer redes de solidaridad que compensan la pérdida de las redes de la comunidad de origen. La aparición y la ramificación de estas redes pueden comprenderse a partir de la siguiente experiencia personal:

Para mí es muy importante juntarme con otras madres y tomar el café. Hablamos de los hijos, de

las notas y también de trabajo, de las diferencias con nuestro país. Eso sólo puedo hacerlo porque vengo al centro y ahí me invitan y casi me obligan a asistir. (FGDFCE9. 16d 08/05/2011).

Otro de los resultados alcanzados y que definimos como dimensión transformadora, es la ampliación de roles que en los últimos años de su vida han producido algunas mujeres: mujeres de campo que pasan a grandes urbes, que nunca han tenido una relación laboral con una empresa al entrar al mercado laboral, expertas en documentación para gestionar sus permisos en el país de acogida, madres, etc. Así pues, esta ampliación de roles es una realidad inevitable a la que las mujeres en riesgo de exclusión social, inmigrantes, se enfrentan. Creemos que, desde la *teoría de las inteligencias* se debería reconocer este potencial que van adquiriendo estas mujeres y aprovecharlo desde una perspectiva no tan técnica sino que se acercara más al modo que tienen de establecer espacios más informales.

Por último, se alcanza el resultado que las familias, las mujeres en situación de vulnerabilidad, acuden más y dialogan con aquellas instituciones que les da un trato más de igual a igual. Según otras investigaciones podemos comprobar que: “en los centros de Educación de Personas Adultas las relaciones se basan en la acción comunicativa, es decir, en interacciones que reconozcan a todos los sujetos su capacidad de lenguaje y acción y entablan una relación inetrpersonal” (Elboj et al. 2002).

6. Reconstrucción del relato: interpretación y valoración de la red socioeducativa

A continuación vamos a resumir los principales resultados de la investigación agrupados en los siguientes apartados:

- Dilemas y consideraciones: escenarios posibles. En este apartado, haremos un repaso de los antecedentes de la red socioeducativa enfocándolos hacia la aportación de una definición, desde la que expondremos los elementos y fases más relevantes en su generación.
- Indicadores de calidad para el trabajo en red socioeducativo inclusivo.
- Elementos que posibilitan el cambio para que se produzca esta transformación y los límites o barreras que encontramos en el contexto para que avance.
- Una propuesta de síntesis: la comisión de educación y el razonamiento red inclusivo.

6.1 Dilemas y consideraciones: escenarios posibles

A partir de otras investigaciones y con el soporte del análisis de autores como Castells, Beck, Flecha o Morin hemos ido desgranado las características de la sociedad actual. Hemos observado como en la sociedad actual, el elemento informacional es fundamental para comprender dónde está inmersa la educación hoy, pero además hemos querido dotar y profundizar en el riesgo y complejidad que entraña, además de en su potencial dialógico. Desde estas coordenadas hemos ido deduciendo como la interconexión en forma de

red es una de las condiciones que debe estar presente en las organizaciones y la cultura escolar de dicha sociedad y que además facilita la participación en red de más personas que la organización piramidal, que encontrábamos en la sociedad industrial.

Como ya hemos indicado, la introducción del elemento “inclusión” en la investigación, se origina desde el estudio del marco teórico y legal que la UE en el ámbito de educación está produciendo en este momento. Reflexionar sobre inclusión, desigualdad y cohesión social es uno de los puntos cruciales en el análisis internacional en Ciencias Sociales en el momento actual, y por este motivo la perspectiva que abre el estudio de la inclusión, en el diseño de estructuras organizativas, hace que su estudio sea pertinente y actual. Por otro lado, nuestra práctica docente en este terreno, trabajando con alumnado y familias vulnerables de los centros escolares del contexto, objeto de estudio, nos permitía situarnos en un enclave favorable para realizar el tipo de investigación que hemos afrontado.

Desde este ámbito, nos hemos detenido a estudiar diferentes conceptos de inclusión social, también de su antagónico, la exclusión social, realizando una revisión sobre aquellas prácticas educativas inclusivas más relevantes y oportunas no sólo por su vigencia, sino también por los elementos que incluye en su diseño, contribuyendo a la reflexión en el marco de esta investigación.

De la conjunción entre el análisis de la sociedad actual (información) y de diferentes propuestas sociales, pedagógicas y didácticas (Habermas, Freire, Flecha, de la Herrán) hemos deducido el tipo de organización escolar hacia la que debe tender una comunidad educativa que quiera servir a todos los niños y niñas hoy. De este estudio, junto con la información recogida durante la investigación se han extraído las dimensiones a estudiar del contexto en el que nos hemos situado: participación, diversidad, madurez profesional/personal, colaboración/cooperación, creación de sentido, inclusión, diálogo, aprendizaje.

Estas dimensiones junto con la explicación de los diversos factores que conforman nuevos entornos multicéntricos según el estudio llevado a cabo por Fleury, S (2002) y el recorrido de antecedentes que hemos examinado como posibles modelos del concepto, nos lleva a definir una red socioeducativa inclusiva de la siguiente forma:

Forma de organización escolar construida a partir de un proceso de desarrollo comunitario del entorno, para conseguir que mediante una mirada inclusiva se colabore entre diferentes personas y organizaciones, con el fin de alcanzar una meta compartida, como es mejorar la calidad de la educación a nivel local de manera participativa.

Hemos desarrollado por extenso cómo se genera una red socioeducativa inclusiva en un contexto determinado, con las implicaciones que cada una de las fases conlleva y la constitución de nuevas organizaciones educativas locales: las comisiones y la ampliación de algunos aspectos importantes como el diagnóstico participativo.

Así pues, las fases que hemos verificado en la aparición de una red socioeducativa inclusiva, son las siguientes. Debemos señalar que desde el estudio realizado de un contexto

concreto hemos constatado que éste es un proceso a largo plazo, siendo este transcurso, desarrollado a lo largo de cinco años y siendo necesario que antes concurrieran algunos aspectos determinantes:

- Una clara voluntad política en la búsqueda de “mecanismos vivos” de participación ciudadana.
- El deseo de las entidades vecinales y sociales de iniciar este proceso.
- Y la formación conjunta para dotar de un cuerpo teórico que posibilitara la confluencia en la praxis.

1. Sensibilización: gracias al esfuerzo de los servicios sociales del distrito y a la existencia de una plataforma de asociaciones, se plantea por parte de estos dos implicados lo que significa un proceso de desarrollo comunitario y la posibilidad de poner en marcha uno (Documento divulgativo del PDC, 2008):

- Mejorar la coordinación de los diferentes recursos y servicios del distrito.
- Buscar respuestas globales a situaciones problemáticas que vive la ciudadanía de Tetuán.
- Fomentar la participación activa de todos y cada uno de sus actores.

2. Puesta en marcha: El inicio del PDC estuvo acompañado por el asesoramiento y la formación al tejido asociativo, personal técnico y Equipo de Gobierno por parte de Marco Marchioni, Trabajador e Investigador social en el ámbito del Desarrollo Comunitario.

Desde su propuesta se organizó el personal técnico del distrito (todos aquellos profesionales y servicios que voluntariamente quisieron secundar esta iniciativa) mediante una estructura de coordinación mensual (Comité técnico)

Por otra parte la ciudadanía organizada también comenzó a coordinarse desde este paraguas que ofrece el PDC, contando principalmente con la Plataforma de Asociaciones de Tetuán, con una larga trayectoria en el distrito, conformando el grupo comunitario. Con la colaboración de un equipo de la Asociación de Educadores Las Alamedillas se desarrolló un estudio de fuentes y datos secundarios denominado “Monografía objetiva”, que se presentó en Diciembre de 2004, y recopila datos históricos, de territorio, población, trabajo y empleo, tejido asociativo y de las administraciones públicas.

3. Formación: se reorganiza la estructura del PDC. Para ello se encarga a una institución especializada en ciudadanía realice la formación y asesoramiento de los equipos de desarrollo comunitario, de los seis barrios del Distrito.

Se divide el personal técnico en Comisiones Temáticas (Salud, Educación, Inmigración e interculturalidad y Discapacidad) en función de sus propios intereses, y organizando la participación de la ciudadanía desde Asambleas de Barrio (una por cada barrio; Ventilla, Valdeacederas, Berrugete, Bellasvistas, Cuatro Caminos y Castillejos), que se encuentran dinamizadas por un Grupo Motor en cada uno de los Barrios. Una persona representante de cada uno de estos grupos de trabajo se coordina mensualmente con el Núcleo Motor, que es la estructura de coordinación del PDC.

4. Diagnóstico participativo y análisis del contexto: Se realiza desde estos cuatro tipos de conversaciones.

1. Conversación inicial
2. Conversación en las redes territoriales
3. Conversación reflexiva
4. Conversación proyectiva. Agrupación y priorización de necesidades. Objetivos de esta etapa del PDC:
 - Agrupar las necesidades detectadas en el diagnóstico participativo por cada barrio y área (dinámica poblacional, entorno físico, servicios, relaciones).
 - Ordenar las necesidades agrupadas según la prioridad otorgada por todas las personas participantes.
 - Seleccionar las 3 propuestas prioritarias de cada área por barrios para que definan las actuaciones del PAIS.
 - Tomar contacto con la ciudadanía.
 - Tejer red.
 - Visibilizar el PDC.

5. Activación desde un plan: A partir de las necesidades se empieza a trabajar en la Elaboración de un PAIS (Plan de actuación integral sostenible: “Es una planificación estratégica a medio plazo que contempla la aportación vecinal sobre las principales necesidades del distrito y las formas de resolverlas desde una perspectiva comunitaria y participativa entre todos los agentes implicados: ciudadanía, técnicos y administración” (www.tetuanparticipa.org))

6. Evaluación continua, investigación, formación: tres pilares básicos del proceso que van dando lugar a que éste se prolongue en el tiempo.

7. Distanciamiento de la Administración. Movimiento social: “Tetuán no se calla”

Además de aportar una definición y señalar las diferentes fases, también queremos mostrar cuáles son los principales elementos que debe contemplar esta propuesta y los hemos clasificado en tres (cognitivos, estructurales y metodológicos). Con ellos queremos esclarecer cuáles son los cambios más trascendentales que conlleva la puesta en marcha de una red con el entorno inmediato: barrio, el distrito y en el entorno global: la sociedad de la información.

Elementos cognitivos: Son aquellos que predisponen al trabajo en red. Los principales elementos cognitivos son la confianza, el compromiso, las normas, los valores, las actitudes, las creencias. Todos los miembros comparten estos elementos que predisponen a lo mismos a realizar acciones en red.

Elementos estructurales: Facilitan el trabajo en red. Los elementos estructurales son: constitución formal o informal de la red, número de miembros totales posibles, operatividad de la estructura, canales de información, espacios de interacción etc. Los elementos estructurales facilitan: la toma de decisiones, la difusión de la información, la acción colectiva, los procedimientos y el intercambio de recursos etc. Las comisiones

constituyen uno de los elementos metodológicos clave en este proceso.

- Flujos
- Espacios

Elementos metodológicos: Condicionan el trabajo en red. Hacen referencia a la metodología de la intervención propia de la red, condicionan, definen y garantizan el trabajo en red. Los elementos metodológicos parten y se centran la horizontalidad (todos en el mismo plano) todos los agentes implicados participan en todo (análisis de la realidad, diseño, desarrollo y evaluación de planes, programas, proyectos o actividades).

- Participación
- Liderazgo

6.2 Indicadores para la generación de una red socioeducativa inclusiva

Tras el análisis de resultados hemos extraído una serie de indicadores en materia de red socioeducativa destinados a facilitar el conocimiento de una estructura de estas características, y definir hacia dónde debe apuntar si pretendemos que sea inclusiva y que en el contexto local en el que se desarrolle se pretenda una educación de calidad. La OCDE (1995) define la educación de calidad como aquella que “asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta”. Creemos que estos indicadores pueden utilizarse para determinar las cuestiones en las que se debe profundizar en el futuro y permiten, asimismo, que otras comunidades educativas puedan aprender los unos de los otros comparando los resultados obtenidos.

Un indicador se puede definir como: “un elemento informativo de carácter cuantitativo, sobre algún componente o atributo de una realidad, orientado a servir de fundamento para elaborar juicios sobre ella” (Pérez Iriarte, 2002, p. 62). Sin embargo, en nuestra investigación hemos optado por trabajar con indicadores de corte cualitativo e interpretativo como corresponde a nuestro diseño metodológico. Actualmente, el empleo de indicadores para referenciar la calidad de un sistema educativo, tan de moda por otro lado, no está exento de polémica. Se les acusa habitualmente de dar una idea del estado de la cuestión pero sin explicar los porqués de las situaciones, se afirma que suponen simplificaciones de la realidad que no resultan útiles para la mejora de los centros y aulas concretas. En su defensa se argumenta la necesidad de objetivar parámetros educativos de carácter general, que permitan comparaciones entre países y, por tanto, resulten ilustrativos de la situación de un país en relación a los de su entorno. Precisamente, creemos que por el carácter etnográfico y descriptivo-interpretativo, utilizado para extraer estos indicadores, hemos huido del carácter simplificador, recogiendo la complejidad de las situaciones analizadas y hemos intentado profundizar en las causas de cada uno. En definitiva, la existencia en nuestro estudio de descriptores de cariz más cualitativo, nos permiten vincular el contexto con los resultados y explicarlos, al menos parcialmente.

Las dimensiones que planteamos pueden ofrecernos información sobre el funciona-

miento de las redes socioeducativas. Estas fueron extraídas tras una rigurosa revisión bibliográfica y la recogida de información por parte de los participantes que integran la comunidad, objeto de estudio. Se realizó en dos momentos, en principio para seleccionar las dimensiones y en segundo lugar para acercarnos a su definición. El trabajo de investigación se centró en la búsqueda de unos Indicadores que nos permitieran acercarnos al conocimiento de las redes socioeducativas y contribuir a su posible mejora. Para ello se estudiaron las dimensiones previamente seleccionadas, que constituyeron la base de la recogida de datos de esta investigación.

Los indicadores y subindicadores que constituyeron este estudio son los siguientes:

- Participación.
- Diálogo igualitario.
- Creación de sentido.
- Colaboración/cooperación.
- Reflexividad.
- Inclusión.
- Organización que aprende.
- Diversidad.

6.3. Elementos que posibilitan el cambio y barreras identificadas en la generación de una RSI

Clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras de la red socioeducativa.

A continuación, ofrecemos los siguientes cuadros-resumen que recogen los principales resultados de la investigación agrupados en cuatro apartados:

- Los límites o barreras encontrados desde el sistema que debilitan a la red socioeducativa inclusiva. Dimensiones exclusoras.
- Las oportunidades desde el sistema que potencian la existencia de una red socioeducativa inclusiva. Dimensiones transformadoras.
- Los límites o barreras que encuentran las personas en riesgo de exclusión, mundos de vida, en el sistema educativo en el entorno estudiado. Dimensiones exclusoras.
- Las oportunidades que manifiestan las personas en riesgo de exclusión, mundos de vida, en el sistema educativo del entorno. Dimensiones transformadoras

Categorías Dimensiones		Participación	Diversidad	Reflexión	Colaboración/ Cooperación	Creación de sentido	Inclusión	Diálogo	Organización que aprende
Mundos de Vida	EXCLUSORAS	Aislamiento Ausencia de espacios	Libro de texto Segregación Encubierta. Movilidad del profesorado	No hay escucha, hay burocratización.	Ausencia de espacios formales	Curriculum oculto Identificación con la cultura escolar	Dificultad de retomar estudios. Sesgo etnocéntrico Cultura deficitaria	Escuela no transforma las relaciones con las familia	Cultura escolar que no apoya el aprendizaje de todos y todas (familia).
	TRANSFORMADORAS	Dinamismo Capacidad de asociacionismo	Lazos entre mujeres de diferentes culturas.	Ampliación de roles	Solidaridad económica Crianza de hijos	Expectativas formativas	Visibilidad de los niños con más dificultad a través del trabajo entre familias y otros agentes. Instituciones que facilitan la llegada e integración	Acuden a las instituciones de orientación dialógica	Centros que facilitan la relación entre familias.

Tabla 49 Clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras desde la categoría *mundo de vida*. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 50: Clasificación de las dimensiones exclusoras y transformadoras de la red socioeducativa. Sistema

Cat./ dimensiones		Participación	Diversidad	Reflexión	Colaboración/ Cooperación	Diálogo	Creación de sentido	Inclusión	Organización que aprende
SISTEMA	EXCLUSORAS	<p>Distanciamiento de la Administración.</p> <p>Percepción negativa: profesorado-participación.</p> <p>Papel del AMPA</p> <p>Percepción negativa: Familia-participación.</p> <p>Ausencia de espacios de familia y alumnado.</p> <p>Encapsulamiento del conocimiento escolar</p>	<p>“Efecto Mateo”</p> <p>Lenguaje que legitima la diferencia como desigualdad</p> <p>Fracaso escolar debido a la llegada de inmigrantes</p> <p>Metodología compensadora</p>	Vínculo Administrativo-individual	<p>Individualismo existente</p> <p>Reconocimiento del otro</p>	<p>Falta de tiempo</p> <p>Pretensiones/Argumentos de poder.</p> <p>Falta de implicación profesional</p> <p>Personas como agentes pasivos</p>	<p>Ausencia de actividades relacionadas con las preocupaciones de las familias</p> <p>No hay representación de su comunidad de origen en los espacios de poder</p> <p>Burocratización de los espacios comunicativos</p>	<p>Pruebas estandarizadas</p>	<p>Adaptación al entorno</p> <p>Falta de compromiso para aprender</p> <p>Cultura que no promueve el cambio</p>
	TRANSFORMADORAS	<p>Conflicto</p> <p>Entrada en el centro de otros agentes educativos.</p> <p>Espacios participativos temporales</p> <p>Acción social comunicativa</p> <p>Solidaridad</p> <p>Existencia de fundamentos normativos</p> <p>Existencia de Escuelas de Padres.</p> <p>Comisiones heterogéneas de participación</p>	<p>Acciones afirmativas</p> <p>Potencial en lo diverso</p> <p>Soluciones desde el ámbito científico</p> <p>Responsabilidad con toda la diversidad de alumnado</p> <p>Transdisciplinariedad</p>	<p>Autoformación</p> <p>Indagadores sociales</p> <p>Gestación de una cultura escolar democrática</p>	<p>Evaluación conjunta de las metas</p> <p>Dinámicas de ayuda, refuerzo y apoyo</p> <p>Responsabilidad individual y grupal</p>	<p>Incorporación en los centros escolares de argumentos de otros profesionales</p> <p>Espacios para el diálogo igualitario</p>	<p>Presencia de visión y planificación conjunta</p> <p>Ideales compartidos</p>	<p>Instituciones específicas</p> <p>Alumnado heterogéneo en proyectos</p> <p>Reconocimiento de la dimensión instrumental</p>	<p>Organización en equipos y alanzas</p> <p>Incremento del aprendizaje</p> <p>Aprovechamiento de la creatividad</p>

6.4. Una propuesta de síntesis: La Comisión de Educación y el Razonamiento-red-Inclusiva

La presente investigación se ha centrado en estudiar el amplio abanico de factores, condiciones y dinámicas correspondientes al sistema educativo en un ámbito local, en muy diversos planos y asuntos: los recursos materiales y humanos y su redistribución, la ordenación y gestión, el currículo, la enseñanza y la evaluación, el desarrollo de capacidades institucionales y profesionales, y los esfuerzos y corresponsabilidades entre diferentes actores sociales y educativos, dentro y fuera de los centros. En esta red socioeducativa llamada a trabajar en la comunidad, la Comisión de Educación, está contribuyendo fuertemente a pensar que podemos construir diferentes estructuras capaces de alterar la inamovible disposición de la escuela tradicional.

Basándonos en la definición que ofrece Beck sobre “instituciones zombies” y “educación fantasma” (2002) la creación de la Comisión, supone el paso a instituciones dinámicas y vivas, planteándonos una nueva perspectiva en que la educación cuenta con la participación de la ciudadanía activa, apostando por una educación democrática y dialógica. Así, esta nueva estructura socioeducativa supone la creación de una comunidad cívica, caracterizada por: compromiso cívico, que se traduce en la participación de la gente en los asuntos públicos; relaciones de igualdad, es decir, relaciones horizontales de reciprocidad y cooperación, que dotan de un poder relacional en lugar de jerárquico; Solidaridad, confianza y tolerancia entre sus miembros, lo que posibilita trabajar por objetivos comunes y apoyarse mutuamente; y asociacionismo civil, que contribuye a la efectividad y estabilidad de la democracia (Bolívar, 2006).

Por otra parte, esta institución se esfuerza a través de sus prácticas y proyectos, por cambiar el concepto de “familia-cliente” que recibe del sistema educativo un servicio para sus hijos, por la revitalización de formas de participación auténtica que promueven la existencia de una ciudadanía activa. Son capaces de fortalecer los hábitos de participación y además lo relacionan con el logro de los resultados académicos de los niños y niñas del distrito.

Queremos dar cuenta de algunas buenas prácticas que la Comisión de Educación ofrecen con el fin de completar el panorama que estamos queriendo ofrecer en esta investigación:

- Adoptar compromisos sistémicos: contribuir a crear una coalición social de voluntades para que todos los estudiantes del distrito aprendan lo necesario, creando y vitalizando para ello diferentes esferas como dinamización en centros escolares, redes docentes, redes sociales de apoyo, tomando como foco la mejora de los aprendizajes.
- Elevar las expectativas respecto a los rendimientos escolares y aprendizajes de todos los estudiantes, con una atención especial a los centros y sectores más desfavorecidos.
- Promover relaciones de colaboración entre actores escolares y sociales (Administración, sindicatos, centros, municipios, asociaciones), basadas en la participación, la confianza recíproca, el diagnóstico conjunto de la situación, determinación de prioridades, previsión y distribución de recursos.
- Recabar datos e investigar sobre el funcionamiento y los resultados del distrito tanto en materia de aprendizaje de los estudiantes como respecto a la provisión de educa-

ción, y utilizarlos para determinar líneas de actuación, prioridades educativas y redistribución de responsabilidades.

- Propiciar una cultura de evaluación, estudiar y comprender en los órganos oportunos los datos disponibles, crear interés común en torno a la mejora de la educación, ofreciendo formación a profesores sobre innovación educativa y otras experiencias de éxito.
- Desarrollo de liderazgo centrado en la mejora de la educación para todos, compartiendo dando cabida, por medio de foros destinados a ello, a las familias y a otros actores sociales.
- Propiciar y estimular la participación en el distrito, a través de numerosos actos, redes sociales, etc.

Basándonos en la aportación de M. Rodríguez Romero (2006) también observamos un gran potencial en la CE para realizar “asesoramiento comunitario” a los centros escolares promoviendo la solidaridad y el entendimiento entre los diferentes actores que componen el panorama social.

Desde mi punto de vista, ésta sería la principal motivación del asesoramiento comunitario: apoyar la conversión de las escuelas en espacios de experimentación social y promover subjetividades rebeldes en el profesorado, para que se atrevan a organizar las instituciones educativas a partir de experiencias cotidianas que promuevan la solidaridad y el entendimiento (Rodríguez Romero, 2006).

Implica reforzar dos características peculiares de esta labor: el establecimiento de vínculos y el traspaso de fronteras. Y exige una formación específica y compleja. Ya que se propondría impulsar la reinención del profesorado y del marco socializador de la escuela a través del asesoramiento que realizaría la CE, mediante la conversión de las escuelas en espacios de apertura y la producción de profesorado dispuesto a organizar las instituciones educativas para proporcionar una escuela para todos y todas.

La propuesta que realizamos es que la organización de centro escolar (Equipo Directivo, Claustro, Consejo Escolar) sino cambia, necesita convivir con otras estructuras más adecuadas para la sociedad de la información: diversidad, flexibilidad, horizontalidad. Esta organización, que puede denominarse de comisiones mixtas de trabajo, guarda algunas semejanzas con los círculos de calidad.

Por último y en relación al tratamiento que en los centros escolares se hace de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad, no hemos querido omitir el análisis de la información recogida en los relatos de vida y pretendemos realizar una pequeña aportación como un espacio que se abre para futuras investigaciones pero sobre el que no hemos podido profundizar exhaustivamente en este espacio.

La inclusión no es como una partida de golf en la que el jugador utiliza una técnica para golpear una bola en la dirección que quiere que siga.

La inclusión es más parecida a una partida de ajedrez en la que se pueden mover di-

ferentes “piezas” de muchas maneras diferentes y específicas, y en la que los planes se elaboran, se destruyen y se modifican hasta que se consigue el objetivo.

Una analogía incluso mejor es el juego de *mus de cartas*. Aquí la comunicación tiene una función importante, al igual que la evaluación de dónde es probable que estén las cartas clave importantes. En el juego la técnica de jugar las cartas precisa una planificación considerada y meditada. Todas las facetas son importantes para el conjunto, y todas se deben integrar entre sí con conocimientos, habilidad y experiencia.

Desde el modelo que ofrece la red socioeducativa para trabajar la inclusión, un modelo comunitario como una forma de actuar en educación que no requiere sólo la figura del experto sino que exige la participación de la comunidad educativa. Desde estos postulados hemos querido contribuir con la aportación del concepto “razonamiento-red-inclusiva” (RRI) que explicamos a continuación.

Cuando se habla de tratamiento de la exclusión social se suele poner un énfasis, excesivo a nuestro modo de ver, en las estrategias empleadas incluso comparando las que utilizan diferentes profesionales y autores. Creemos que esto no es suficiente porque impide ver todo el *cuadro* del abordaje de la exclusión social. Incluso las encuestas y los proyectos de investigación a veces omiten este aspecto cuando intentan sospedar el valor de un grupo hacia una estrategia en particular. Debido a este error conceptual este apartado pretende explicar el concepto de abordaje integral, dando a las estrategias y su adaptabilidad, su relación correcta con el conjunto.

En el modelo del cuadro de análisis que ofrecemos, tenemos dos compartimentos. Por un lado está el compartimento práctico y en el otro el compartimento teórico y la comunicación entre los dos compartimentos es vital para el desarrollo de un conocimiento útil. De este modo, en el compartimento teórico puedes definir un niño con trastorno del déficit de atención pero tienes que guiarte por el otro compartimento, por lo qué estás viendo en ese niño(observación). Hay un considerable espacio para los errores en el compartimento teórico, mientras que no puede haber errores en el compartimento experimental aparte de los que puede producir la falta de habilidad del profesional. La manifestaciones en el niño no pueden ser erróneas, lo que tu estás viendo es la evidencia, sin embargo para que un enunciado teórico sea correcto debe ajustarse a la situación vivencial. Si no se ajusta, el enunciado teórico debe ser erróneo porque las evidencias no pueden ser erróneas. Sin embargo, para que esas evidencias contemplen todas las “caras del diamante” y tengan validez, deben ser confrontadas entre todos los actores sociales que intervienen alrededor del niño (familias, profesorado, educadores sociales, equipo de orientación, el propio niño, etc.) Es lo que hemos denominado “razonamiento-red” y en este razonamiento se integran la visión que todos y todas proporcionan sobre el diagnóstico del niño que está atravesando alguna dificultad que le impide estar incluido en el círculo socioeducativo. De este modo, este razonamiento-red lo hemos denominado inclusivo, porque el objetivo último es el de permitir la inclusión del niño o niña en su entorno (escuela, comunidad, etc.)

La separación de los propios procesos mentales en dos compartimentos nos permite

comparar todo el tiempo la parte teórica y la praxis. Este cuadro no es por tanto una división sólida; tiene muchas aberturas que permite que los pensamientos fluyan desde un compartimento al otro. El compartimento práctico se sirve del compartimento teórico pero nunca éste estará por encima de la evidencia que nos muestra la observación del niño o niña. La idea es que todos los actores sociales deben contemplar el lado teórico y compartirlo pero la objetivación de lo que el niño nos muestra en el día a día primará sobre ese lado teórico.

En esta propuesta de análisis, la escucha activa hacia el niño y su familia es el primer paso para la obtención de unos datos objetivables sobre la situación del niño que nos permitirá adoptar la intervención adecuada y nos servirán para una futura reevaluación de la evolución del niño. Es extraordinaria la frecuencia los profesionales de la educación de hecho, (todas las personas que tratan con personas) no escucha, ni escuchan con el cuidado suficiente, ni con la sensibilidad suficiente, ni con la profundidad suficientes a los niños y familias con los que están trabajando. Se podría aprender mucho sobre los problemas de los niños con tan sólo escucharlos. Debemos saber escuchar, y debemos *creer* en los comentarios o indicios sutiles que los niños nos muestran.

El RRI es un modelo que dirige a la comunidad educativa que trabaja en red en su forma de pensar. Un compartimento debe contener toda la información teórica, conocida y especulativa, incluyendo las preocupaciones y posibles contradicciones de las situaciones que impiden que el niño esté incluido en el conjunto del sistema. El otro compartimento debe contener todos los datos recogidos de la práctica (aprendizaje, socialización, etc.) que se deben valorar y evaluar. La ventaja de pensar de esta forma es que el conocimiento teórico no limitar ni sesgar el pensamiento práctico y además se coteja con la visión que sobre el caso puede aportar toda la comunidad que interviene o trabaja con el niño. A continuación y para justificar lo anterior, a través de los relatos de vida y de las notas extraídas en nuestro cuaderno de campo desde la práctica educativa, ilustramos esta forma de intervención a a través de tres ejemplos.

EJEMPLO A: niño, filipino, 11 años, familia nuclear, retraso madurativo, dificultad de inclusión en el centro escolar.

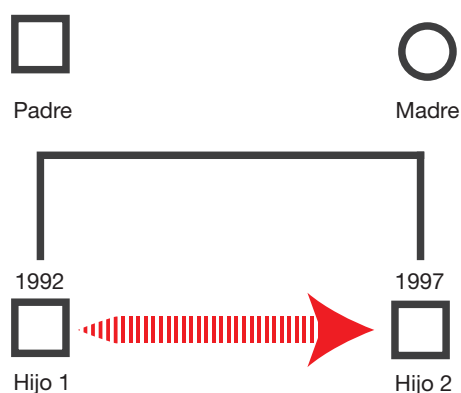


Figura 35: Genograma ejemplo A. Fuente: elaboración propia.

Este es el caso de un niño de 11 años, llamémosle Ros. Ros es de origen filipino pero

lleva viviendo en Madrid desde que tenía 5 años. Vive con su madre, padre, hermano pequeño y su tío. Ros cursa 6º de primaria y su trayectoria académica está marcada por dos elementos: ausencia de interacciones positivas con el profesorado y fracaso escolar. Ros es demasiado introvertido, tiene dificultad en la comunicación verbal y también advertimos que física y cognitivamente no avanza al nivel correspondiente con su edad. Ros sale de su clase-aula para asistir al programa de compensatoria ya que precisa trabajar otros elementos. Por las tardes se queda en el colegio donde participa en el programa extraescolar que promueve Fundación Balía, en los colegios del distrito de Tetuán, y destinado principalmente a niños y niñas en riesgo de exclusión social. Por las tardes, los y las educadores hacen hincapié en un trabajo del ámbito de la educación no formal, basado en potenciar habilidades sociales, valores y refuerzo escolar. Por las tardes, todos sus compañeros sacan la agenda y comienzan a hacer sus deberes pero Ros, nunca tiene nada apuntado en ella. No tiene deberes y los que trae en ocasiones son los del nivel de su curso y por tanto no están adaptados a sus conocimientos y su ritmo de aprendizaje. En las actividades y dinámicas planteadas por la educadora para el desarrollo de habilidades sociales y valores, Ros nunca participa. La educadora observa que suele encontrarse mal en las actividades en grupo. Por último, su hermano, dos años menor, tiende a humillarle e insultarle en grupo ya que le considera “tonto”. Ros es por tanto, un niño en riesgo de exclusión social, no se le está facilitando los espacios y herramientas para que se desarrolle de manera integral. Su situación de vulnerabilidad se acentúa, cuando incorporamos el factor de que el año siguiente pasará al Instituto.

Intervención desde RRI

La educadora que interviene con él por las tardes detecta que Ros no avanza académicamente y no se encuentra bien en el colegio. Su autoestima y su autoconcepto es negativo, está descolgado del ámbito escolar y no interacciona ni con la educadora ni prácticamente con sus iguales. La intervención se inicia con el análisis de la realidad. La educadora recoge evidencias en su diario de trabajo. Tras un mes de observaciones, comienza a recopilar información bibliográfica que se ajusta a lo observado en el niño. De este modo, construye un marco teórico. Con toda esa información se reúne con la pedagoga de la institución y entre las dos dialogan sobre la información recogida y los elementos teóricos incorporados. La pedagoga conoce al niño y facilita a la educadora otras herramientas para recoger nuevas evidencias. Ahora entre las dos construyen el marco teórico. La educadora se reúne con la familia, la tutora del grupo y la profesora de compensatoria. Incorpora toda esa información al cuadro RRI. Además entra en contacto con el psicólogo del Centro de Salud del barrio y con el profesor de actividades deportivas del colegio. A través del diálogo con todo el entorno del niño, la educadora se detiene a reflexionar sobre cuáles son los elementos incluyentes, cuáles los transformadores y teje una red con todo su alrededor, dando lugar a una nueva situación en la vida del niño:

- Desde el colegio se le realizará un estudio para hacer un diagnóstico exacto de las dificultades del niño.
- La educadora proporciona unas pautas a la familia para ir trabajando.
- El niño asistirá a atletismo dos tardes a la semana.
- Tendrá una adaptación curricular perfectamente diseñada y todos los días llevará deberes.

- El psicólogo acompañará a la familia para ir orientándoles y que Ros avance.
- La pedagoga ha creado un material concreto para acelerar su aprendizaje, potenciar la comunicación verbal y la expresión de sentimientos.
- Acompañamiento en la transición al instituto.

Algunas unidades extraídas de los relatos de vida de este niño y su madre nos muestran que significó para ellos todo este entramado de puesta en marcha:

Ahora todos los días, cuando llego del trabajo hablo un rato con los niños. Antes, cada uno en el ordenador a cenar y a dormir. Hablamos de cómo ha ido el día y le pido a Ros sus deberes, los revisamos juntos. Además le estoy dejando elegir su ropa, le veo más contento, más “hombre” y además muy responsable. (ARDMCE2. 10/06/2009).

La consecuencia de este trabajo fue que el niño comenzó a avanzar escolarmente, a intervenir en clase, a estar más contento y seguro de sí mismo y a tener experiencias de éxito con su entorno. Hoy es un niño muy conocido en el barrio, sigue sus estudios en el Instituto, baila break-dance, sale con chicas y ha salido de la situación de vulnerabilidad tan alta en la que se encontraba.

EJEMPLO B: niña, boliviana, 8 años, familia monomarental, desfase curricular, dificultad de inclusión en el aula.

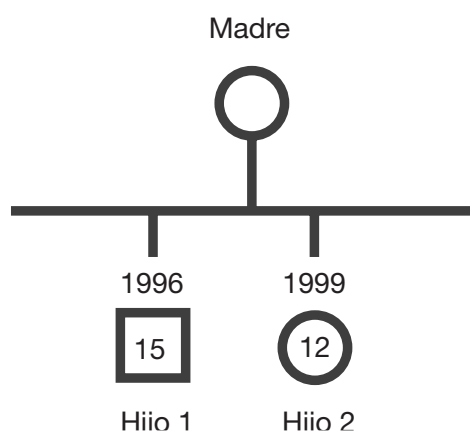


Figura 36: Genograma ejemplo B. Fuente: elaboración propia.

Este es el caso de una niña, María, la cual lleva en España 4 años y que está cursando 5º de primaria con un nivel de lectoescritura por debajo de su edad y que prácticamente no sabe multiplicar y dividir. Sus dificultades académicas, unidas a la desatención y abandono que vive en su entorno familiar, provocan que la niña esté en situación de riesgo de exclusión. Siente mucha desmotivación hacia lo escolar y su atención comienza a desviarse hacia los chicos. Detectamos conductas sexuales de riesgo en la menor pues pasa mucho tiempo en la calle con niños mayores que ella.

Intervención desde RRI

- Análisis de la realidad: Recogida de observaciones, entrevista con familia, tutores, amigos, etc.
- Elaboración teórica incluyendo diferentes corrientes y elementos que ayuden a fundamentar la situación definida.
- Se comienza a tejer la red con el entorno.
- Equipo de orientación del colegio conoce a la niña.
- Trabajadora social cita a la familia.
- Pedagoga conoce a la niña.
- Se definen las dimensiones exclusoras y las transformadoras y se interviene.
- Se realiza un estudio psicopedagógico para investigar los motivos de la dificultad de María.
- Servicios sociales interviene con la familia.
- Se orienta a la madre sobre la adolescencia y como actuar con su hija en cuanto a normas y límites.
- Los diferentes profesionales se coordinan a través de su adaptación curricular, trabajando en la misma línea.
- Empieza a ayudar a niños más pequeños para mantener su motivación hacia lo escolar.

Tras la puesta en marcha de este trabajo en red, María comienza a preocuparse por aprender y por intentar avanzar escolarmente. *María llega a ganar un concurso de “comprensión lectora”, elevando así su autoestima escolar. Para María, la experiencia escolar comienza a cobrar sentido.* (NCCCF1.2010).

EJEMPLO C: niño, ecuatoriano, 7 años, recién llegado a España, violencia familiar, dificultad de inclusión en la sociedad de acogida.

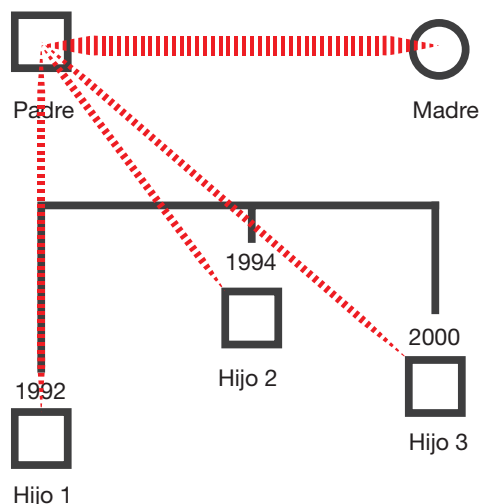


Figura 37: Genograma ejemplo C. Fuente: elaboración propia.

El caso de Mateo es también explicativo para entender el razonamiento red inclusiva. Mateo es de Ecuador y acaba de llegar a España, con su madre y dos hermanos. El tiene

7 años, justo los que lleva su padre en España, al que conocerá al llegar al nuevo país. Mateo proviene de un contexto rural, una pueblo de montaña al norte de Ecuador. En su escuela siempre destacó por ser el primero de la clase y la constatación era que llevaría buenas notas. Además su madre habla con un dialecto de su región y por tanto él también. Así pues, la llegada a Madrid es todo un contraste: familia, casa, entorno, escuela, lengua, hábitos todo cambia y en este proceso de inclusión a una nueva sociedad tan diferente no tiene el acompañamiento de su madre y su padre pues los dos deben trabajar, durante jornadas interminables. El niño se siente triste, comienza a no avanzar al ritmo de la clase y no entiende, ni comparte muchos de los nuevos códigos que se encuentran en la nueva ciudad y la nueva escuela. Cuando el niño comienza a llevar malas notas a casa, el padre le responde con violencia.

Intervención desde RRI

La madre nos relata de este modo la situación en casa:

Yo trabajo todo el día y sólo veo a los hijos por las mañanas un rato. Mi marido llega por las tardes y suele salir casi todas las tardes. No suele pasar mucho rato con los niños y sobre todo se dirige a ellos para regañarles. Así que bueno, yo intento cada fin de semana hacer algo en familia, salir a comer o a dar un paseo todos juntos. (ARDMCE3.05./10/2009).

De este modo detectamos que el modelo educativo del padre es negativo, utiliza el castigo físico y es excesivamente autoritario. Esto no ayuda a que el niño se encuentre bien en su nueva estructura familiar. Desde estos postulados iniciamos la intervención en RRI según las siguientes fases:

- Análisis de la realidad: Recogida de observaciones, entrevista con familia, tutor etc.
- Elaboración teórica incluyendo diferentes corrientes y elementos que ayuden a fundamentar la situación definida.
- Se comienza a tejer la red con el entorno.
- Se acuerda con la tutora que cuando lleve malas notas se citará a la familia para darles la noticia en el colegio y trabajarla con ellos. El objetivo es evitar el castigo físico.
- Se pone en contacto a la madre con otras instituciones para encontrar un trabajo que le permita pasar más tiempo con sus hijos.
- Se definen las dimensiones excluyentes y las transformadoras y se interviene.
- Se busca a un voluntario, de origen ecuatoriano, para apoyar en las tareas al niño. Se reproporciona un modelo masculino positivo. Interacciona con un chico de su origen que le facilita su inclusión.
- Se le acompaña a la biblioteca y madre y él la visitan de vez en cuando sacan libros y leen juntos para reforzar el uso adecuado del castellano.
- En el colegio se propone realizar un fiesta en la que el hilo conductor sean las tradiciones de Ecuador: baile, comida, trajes, se visualizan fotos en sus localidades. Se visibiliza una cultura predominante en el distrito.
- Se cita al padre para ir trabajando otras herramientas hacia los fracasos de sus hijos. Se analiza con él las consecuencias de sus actos.

7. Discusión de resultados

Con este apartado llegamos al final del análisis de resultados. En primer lugar, contrastaremos algunos de nuestros resultados, a la luz del conocimiento existente, con otras investigaciones. Para ello hemos acudido a investigaciones previas que trabajan en la misma línea que nosotros y que sus resultados han tenido y están teniendo repercusión a nivel internacional, por demostrar cómo otras estructuras permiten acercarnos más a una escuela para todos.

Debido a la articulación de diversos temas en esta tesis, trataremos la discusión de resultados en dos partes, con el fin de respaldar de forma más clara nuestro trabajo. Por un lado, recogeremos aquellos proyectos anteriores que hayan analizado la presencia de redes socioeducativas en los contextos escolares. Por otro, nos haremos eco de investigaciones previas que profundicen en el concepto de inclusión social en relación con el sistema educativo. Por último integraremos algunas experiencias del trabajo en red en el territorio español, realizando una comparación con nuestro objeto de estudio. No existen trabajos anteriores que hayan analizado la relación entre los procesos de desarrollo comunitario, las redes socioeducativas y la inclusión social. Esto supone, por tanto, una aportación original de la presente investigación.

Los resultados nos muestran en primer lugar que el nacimiento de una red socioeducativa tiene lugar cuando concurren en el entorno tres factores. Que exista una clara voluntad política en la búsqueda de “mecanismo vivos” de participación ciudadana, el deseo de entidades vecinales y sociales y la formación conjunta para dotar de cuerpo teórico para la confluencia de la praxis. A parte, como constatamos en la fase de generación de la red, un importante impulso técnico, marcó el inicio del Proceso de Desarrollo Comunitario. Nuestra investigación coincide, por tanto, con los trabajos de Longás Mayayo (2009) quien en su estudio afirma que “en la mayoría de las experiencias exitosas estudiadas, el liderazgo ha correspondido a los entes locales -impulso político-técnico y mucho compromiso de los técnicos municipales de las áreas de atención a las personas-“. Pero además nosotros ampliamos coincidiendo con los estudios de Villasante (1998) que es necesario que exista voluntad política y asesoramiento experto o formación.

Para Pastor Seller (2000) la construcción de redes en los entornos comunitarios deben tratar de impulsar una forma de comunicación y cooperación horizontal en un territorio. Una estrategia de concertación, consenso y gestión comunitaria como esta cree que implica cuatro aspectos: a) integración de interlocutores (ciudadanos, poderes públicos, expertos, empresarios, etc.); b) apertura hacia lo global, a la complejidad social; c) actitudes y comportamientos de confianza, respeto mutuo y reconocimiento de las posibilidades y las limitaciones de los interlocutores; y d) sinergia creada a partir del diálogo, las alianzas y el intercambio de experiencias y competencias.

Para Vilar Martín (2009) la red socioeducativa se puede entender desde diferentes perspectivas. Desde una perspectiva organizativa y geográfica, se referiría al mapa de recursos o servicios de un territorio. Desde una perspectiva relacional, hace referencia

al hecho de pertenecer a colectivos sociales o profesionales con los que se comparte información, es decir, con los que se está conectado. Desde una perspectiva comunitaria, pone el énfasis en el trabajo para la creación de comunidad y tejido asociativo (“acción comunitaria”, “animación comunitaria”, “trabajo comunitario”...). Desde una perspectiva metodológica, se refiere a la forma cooperativa de concretar la acción sobre la realidad, es decir, a la construcción de un sistema entre distintos profesionales para construir respuestas a la complejidad de las situaciones que se encuentran en un escenario específico.

Para García Gómez y Gómez García (2009) las redes socioeducativas en procesos de desarrollo comunitario las definen como un instrumento apropiado y de gran vigencia en la actualidad para llenar de sentido el modelo de desarrollo educativo y social. Afirman que una realidad compleja requiere actuaciones conjuntas, que ayuden a dar a las actuaciones un sentido compartido y que comprometa a todos, porque todos se sienten co-protagonistas. Las redes, con su forma de actuación horizontal, pueden convertirse en ese lugar de acción colectivamente organizada, donde cada ciudadano puede manifestar y desarrollar su concepto sobre la utilidad de las relaciones sociales, la comunicación y la vida en común.

Creemos que nuestro estudio identifica todos estos factores y los amplía en algunos más, a través de la clasificación que ofrecemos en tres grandes bloques (elementos cognitivos, estructurales y metodológicos), los cuales se complementan a su vez con seis elementos más como son: liderazgo y participación, sujetos y flujos, espacios y nodos. En los cognitivos, reflejábamos aquellos elementos a que predisponen el trabajo en red: los sujetos y los flujos entre esos sujetos. La transdisciplinariedad y la confianza se tornaban dispositivos fundamentales de la definición de la red. Como elementos estructurales, hablando de nodos y espacios, destacábamos las comisiones como elemento estructural que integra la complejidad social representada en sus miembros, acciones, etc. y la constitución de movimientos sociales, dentro de un ámbito local y comunitario. Por último mencionábamos los elementos metodológicos, haciendo referencia a la intervención en la propia red. El tipo de participación y el liderazgo se convierten en dos componentes definitorios de las características de la red.

En nuestro estudio señalábamos como, el trabajo en red requiere un largo proceso de construcción de una epistemología común a partir del trabajo en equipo. En su andadura identificábamos siete fases correspondientes a diferentes momentos por los que ha atravesado la red y el proceso comunitario en este tiempo: sensibilización, puesta en marcha, formación, diagnóstico, activación desde un plan, evaluación continua y distanciamiento de la administración-acción social. En proyectos similares al nuestro, como es el de Comunidades de Aprendizaje, propone desarrollarse a lo largo de dos o tres años, en función de cada centro, pero el máximo impulso se produce durante el primer año y consta de las siguientes fases según el estudio realizado por Valls (1999): sensibilización, toma de decisiones, el sueño (plantear qué modelo de escuela se quiere), selección de prioridades y análisis del contexto y planificación y activación del plan de trabajo. Así pues, encontramos algunos puntos en común entre las dos propuestas, como que ambos parten de crear espacios de interrelación buscando que todos los niños y niñas alcancen los mejores

resultados. Sin embargo, Comunidades de Aprendizaje se refiere a la transformación de un centro y nuestro estudio conecta con la transformación de un ámbito local, aunque como podemos observar las dos propuestas contemplan prácticamente las mismas fases. Se sabe que estos proyectos precisan de investigación, evaluación y formación de modo continuado para garantizar su sostenibilidad (Valls, 1999).

Consideramos que una de las aportaciones más relevantes de esta investigación es la definición y descripción que se realiza de la Comisión de educación como una nueva institución que, permite que exista una red socioeducativa en el ámbito local. Como resultado se deduce que la Comisión de Educación nos plantea el reto de una nueva perspectiva en que la educación cuenta con la participación de la ciudadanía activa por un lado, y por otro siguiendo el estudio de Rodríguez Romero (2006) se crea una institución de asesoramiento comunitario para los centros escolares del distrito, promoviendo la solidaridad y el entendimiento entre los diferentes actores que componen el panorama comunitario. La propuesta que realizamos a lo largo del análisis de resultados es que si no cambia la organización del centro escolar es necesario que conviva con otras estructuras más adecuadas, menos burocratizadas y más dialógicas para la sociedad de la información. La Comisión se caracteriza por la diversidad, la flexibilidad y la horizontalidad y creemos que guarda algunas semejanzas con los círculos de calidad. Los círculos de calidad es un término que proviene del campo de la Sociología del trabajo y que nació en los años 60 en Japón. Los círculos de calidad son una herramienta que permite a la empresa dar participación a los empleados, de todos los niveles, y que proporciona la posibilidad también de trabajar ininterrumpidamente por la calidad cuando cree en el concepto de “calidad total”. Según el estudio realizado por Montalvo y Alberto, 2002, los círculos de calidad permiten a las personas participar en la mejora de un ámbito de la empresa, aprovechando el potencial intelectual del propio entorno de trabajo, reconociendo logros y reduciendo costes. Los círculos de calidad ayudan a definir mejor los distintos procesos y actividades de la empresa. Según estos estudios, todo esto permite que la institución pueda brindar un servicio de mayor calidad. De manera análoga, nosotros proyectamos la Comisión de Educación en el futuro, como una organización que a nivel local permita identificar y solucionar problemas en los centros escolares, siendo el vínculo para que todos los equipos trabajen en red en un ámbito comunitario.

Desde el INDEX (Ainscow, 2000) conjunto de materiales diseñados para facilitar el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares se defiende también que la tarea de transformar un centro en inclusivo se inicie por la organización de un grupo de coordinación. Este grupo trabaja junto con el equipo docente, con los miembros del consejo escolar, con el alumnado y con las familias en el análisis de todos los aspectos del centro educativo, identificando barreras al aprendizaje y la participación, y definiendo prioridades tanto para las fases de desarrollo y mantenimiento como para el seguimiento de los progresos. A la luz de los resultados obtenidos en esta tesis, creemos que la Comisión de Educación sería un órgano parecido que trabajara con los centros escolares en red para orientarles, proporcionarles recursos y dar pasos hacia el horizonte de la inclusión social. Además como señala Ainscow (2000) el Index tiene también como objetivo generar cambios en la cultura y en los valores que posibiliten a los docentes y al alumnado

adoptar prácticas inclusivas que van más allá de cualquier prioridad particular identificada. Con un apoyo adecuado el proceso de trabajo con el Index puede añadir un impulso nuevo al ciclo de innovación de los centros educativos.

Por otro lado, Index hace hincapié en la recomendación de incluir en el grupo “un amigo crítico” u observador externo. Suele ser alguien externo al centro, pero que lo conoce con detalle. Desempeña un rol de apoyo, más que de supervisión, y esta responsabilidad va a recaer en alguien que tiene la confianza del grupo y del centro y que respetará la sensibilidad de las discusiones en las que se verá involucrado. En los resultados no destacamos y sólo hemos encontrado en algunos momentos del proceso, la existencia de “observadores externos”, creemos que esto es una debilidad de la red y que puede ser muy interesante para guiar el trabajo.

Por último, también hemos querido comparar nuestra propuesta con la realizada por el Proyecto Atlántida (2006) defendiendo en sus líneas generales la colaboración de las familias y de la “comunidad educativa” (barrios, municipios) con el centro educativo. Desde una perspectiva actual, el asunto se liga a la tarea de revitalizar el tejido asociativo de la sociedad civil, para compartir la educación de los ciudadanos, más ampliamente, en el ámbito de la familia y de la ciudad (o distritos/barrios). A su vez, la mayor autonomía a los centros y, especialmente, la tendencia a una mayor descentralización educativa a los municipios, debe realizarse con nuevas formas de participación que configuren las “ciudades educadoras”. Para ello Atlántida promueve el término “Equipo de ciudadanía”. A la hora de iniciar un trabajo de reflexión que nos conduzca de forma natural a la necesidad de repensar la educación y los aprendizajes básicos de la ciudadanía, proponemos de forma orientativa las siguientes tareas y principios de organización del trabajo:

Partir de las problemáticas cotidianas de cada centro, cada contexto, y sus causas.

Relacionar las problemáticas con los valores deficitarios, que suelen ser expresados con mayor claridad y consenso: exceso de individualismo, el mayor apego al coste-beneficio pronto y fácil, y el menor compromiso de voluntad-esfuerzo, la creciente agresividad y desigualdad (especialmente en el caso hombre-mujer), unido a los climas de disrupción y falta de atención crecientes...

Realizar el esfuerzo por pensar en valores positivos que sirvieran de antídoto a los valores deficitarios diagnosticados: ante la pasividad, motivación.

Planificar estrategias adecuadas para desarrollar los valores positivos, modos de integración en el currículo, y momentos-tareas con su propuesta organizativa para los centros y las estructuras sociales del contexto.

Completar un mapa donde los valores priorizados sirvan de principios del PEC del centro, y del trabajo con y en el barrio, y proyectados hacia el trabajo diario en el aula, con especial atención a los procesos metodológicos y de evaluación.

Y el proceso resultante de esas tareas, debería estar presidido por dos grandes ideas: la participación de todos los agentes implicados (profesorado, alumnado, familias, agentes sociales, etc.); y la coherencia con los valores que se tratan de construir. (Atlántida, 2006).

Una vez discutido el primer tema de investigación, comenzamos con el segundo: la inclusión social y su relación con la estructura educativa y para realizar este análisis retomamos la investigación INCLUD-ED (2009) en la que encontramos conclusiones interesantes en relación con nuestros hallazgos. El pasado 31 de enero de 2011, la Comisión Europea emitió la Comunicación al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones “Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020” (Comisión Europea, 2011). En esta comunicación se integraron, a modo de síntesis, gran parte de los resultados alcanzados a través del proyecto: “Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education”. Como ya hemos mencionado en otros apartados el objetivo general del proyecto consiste en identificar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y promueven la cohesión social, y las estrategias educativas que generan mayor exclusión social. Desde una perspectiva interdisciplinar, y a través de siete subproyectos, la investigación presta especial atención al riesgo de exclusión social de cinco grupos especialmente vulnerables (jóvenes, mujeres, inmigrantes, minorías culturales y personas con discapacidad) y a la relación entre exclusión educativa y exclusión en cuatro ámbitos de la sociedad (vivienda, empleo, salud y participación política).

Las medidas que propone el estudio para garantizar el éxito escolar de más niños y niñas, son actuaciones educativas de éxito contra el fracaso y el abandono escolar que han sido identificadas en la UE, son fruto del análisis de literatura científica, políticas educativas y prácticas de éxito (Consortium INCLUD-ED, 2009) y se sintetizan en los siguientes siete puntos:

- Retrasar el tracking
- Organización inclusora del aula
- Participación decisoria y educativa de las familias
- Comisiones mixtas
- Voluntariado
- Grupos interactivos
- Bibliotecas tutorizadas

Los resultados del presente estudio apoyan las proposiciones de INCLUD-ED (2009) a través de algunos de los indicadores y subindicadores que se han definido en la investigación. En primer lugar, identificábamos la participación como uno de los indicadores previos para la constitución de red socioeducativas inclusivas. Al respecto, podemos indicar que hoy ya existe un acuerdo unánime de la comunidad científica internacional en el que la participación de la comunidad influye en el tipo de educación que reciben los alumnos y alumnas, su apego al proyecto educativo, el rendimiento académico y los índices de absentismo y de abandono escolar (Henderson & Mapp, 2002; Sanders & Lewin, 2005). Sin embargo, los resultados de INCLUD-ED indican que no todos los tipos de participación de las familias tienen el mismo efecto ni mejoran el rendimiento escolar (Consortium IN-

CLUD-ED, 2009). Algunas formas de implicación de las familias, a pesar de favorecer el contacto y la convivencia, tienen un papel muy reducido en lo que se refiere a resultados y continuidad en los estudios. Éste es el caso de la mera información de las familias respecto de las decisiones ya tomadas por parte del profesorado, o una participación consultiva, en la que se pregunta la opinión respecto a determinadas cuestiones, generalmente a través de los órganos de gobierno establecidos. Por el contrario, INCLUD-ED ha destacado que tres tipos de participación de las familias tienen potencialmente un impacto relevante en el éxito escolar: la participación decisoria, evaluativa y educativa (Martínez & Niemela, 2010). En esta investigación, nosotros definíamos todos los tipos de participación existente e identificábamos estas tres como dimensiones transformadoras.

Uno de los resultados que alcanzábamos en nuestro análisis y que se identificaba tanto desde el sistema como desde los mundos de vida, en el indicador diversidad, como una dimensión excluyente, era la metodología compensadora y la segregación encubierta como una forma de afrontar la diversidad en las aulas. Al respecto, INCLUD-ED (2009) propone otro modo de organización de las aulas: los Grupos Interactivos. Estos constituyen la forma de llevar a cabo con mayor éxito la organización inclusiva de grupos heterogéneos con redistribución de recursos humanos a la que nos hemos referido previamente (Elboj & Niemela, 2010). El aula se divide en pequeños grupos de cuatro o cinco alumnos cada uno, todos ellos heterogéneos. Es decir, se asegura que en cada pequeño grupo haya estudiantes con mayor y con menor facilidad hacia la materia a trabajar, representantes de los diferentes grupos culturales que haya en el aula, etc. En el aula hay tantas personas adultas como grupos, además del profesor o profesora que se encarga de coordinar la sesión. Las personas adultas pueden ser otros profesores o profesoras, pero se aconseja que sean también personas de la comunidad o personas voluntarias, como una madre, una mediadora, una estudiante universitaria, un vecino, un ex alumno, etc. (Padrós, Duque, Molina, 2011).

Otro resultado obtenido tenía que ver con la ausencia de espacios que se percibía para colaborar o cooperar en el centro escolar. Desde INCLUD-ED (2009) se plantea la biblioteca, como uno de los espacios y recursos que en muchos casos quedan transformados en beneficio de todo el barrio y del aprendizaje de los niños y niñas. Consisten en destinar la biblioteca en diferentes horarios, tanto escolares como extraescolares, como espacio para realizar múltiples actividades de aprendizaje con la participación y tutorización de personas adultas, que pueden ser diferentes familiares y personas voluntarias de la comunidad. De esta forma el tiempo de aprendizaje va más allá del horario lectivo, se amplía durante más tiempo y contando con la participación de más personas.

Constatábamos que la red socioeducativa inclusiva no se estructuraba como organización que aprende porque no aprovechaba el potencial de su entorno y lo integraba en la organización escolar. Para INCLUD-ED otra de las actuaciones que está permitiendo que los niños y niñas obtengan mejores resultados es la presencia de voluntariado en los centros escolares. El valor de este voluntariado no reside solamente en la posibilidad de contar con un mayor número de recursos humanos, sino en la riqueza de su pluralidad y la inteligencia cultural que se aporta (Ramis & Krastrina, 2010). Esto permite multiplicar

y abrir horizontes a los niños y niñas de estos centros, incrementando sus expectativas, motivación y también el interés hacia la continuidad de los estudios.

Con respecto al diálogo que se establece en la comunidad identificábamos que los “argumentos de poder” en la relación con las familias y otros agentes predominaba en numerosas ocasiones en el discurso y que se identificaba a las familias como clientes o, peor aún, como agentes pasivos. En una de las Comunidades de Aprendizaje estudiadas por el proyecto INCLUD-ED, con una mayoría de población gitana, la participación de las familias logró que la administración incluyera los cursos de Educación Secundaria Obligatoria en el mismo centro en que se estaba impartiendo la educación primaria y en consecuencia aumentar la continuidad de niños y niñas en los estudios de secundaria (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) 2010, p.52). Incluir la voz de las familias y miembros de la comunidad en los procesos de toma de decisión, estableciendo un diálogo igualitario, es clave para mejorar la realidad de sus centros educativos y la vida de sus hijas e hijos. De este modo también podemos afirmar la educación tendría sentido para más personas, pues otro de los resultados alcanzados en la información recogida de las familias es que la escuela para ellos carece de sentido porque no hay representación de su comunidad de origen en ningún espacio relacionado con el ámbito educativo, menos aún en algún espacio de “poder”.

Los resultados obtenidos en cuanto al sistema de indicadores, pretenden orientar las preguntas y respuestas que debe formularse una red socioeducativa para saber si está funcionando de manera inclusiva. En concreto nos referimos a ocho indicadores que hacen referencia a la: participación, diversidad, reflexión, colaboración-cooperación, diálogo, creación de sentido, inclusión y organización que aprende. Los indicadores han representado en nuestro estudio una formalización de “aspiraciones” extraídas de la situación existente en el contexto comunitario y de la revisión literaria para poder llegar a establecer determinadas prioridades de mejora.

Se sabe que los centros escolares inclusivos, según el INDEX, deben guiarse por las siguientes dimensiones si quieren alcanzar su objetivo y se dividen en tres:

Dimensión A: Crear CULTURAS inclusivas

1. Construir comunidad
2. Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar POLÍTICAS inclusivas

1. Desarrollar una escuela para todos
2. Organizar la atención a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar PRÁCTICAS inclusivas

1. Orquestar el proceso de aprendizaje
2. Movilizar recursos

Como se podrá comprobar estos puntos coinciden esencialmente con los propuestos en nuestro estudio salvando las diferencias, pues nosotros nos dirigimos a otro tipo de estructura educativa, la red y no hemos clasificado nuestros indicadores en dimensiones. Sin embargo, tenerlo presente enriquece nuestro propio análisis.

En relación al trabajo publicado recientemente por A. de la Herrán (2011): “¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? confirma algo que afirmamos en la investigación pero que no podemos responder totalmente desde nuestro estudio. Desde los resultados de esta investigación hemos confirmado que para la generación de una RSI es necesario un enfoque de reflexión de la práctica y de aprendizaje reflexivo, no sólo en el docente sino en el resto de agentes que participen en la red. Sin embargo desde la tesis de De la Herrán es necesario integrar aspectos más profundos que ayuden al docente a mirar a su interior y podamos integrar en la investigación, constructos como madurez personal y profesional y conciencia. Creemos que el momento que recoge nuestra investigación, generación de una red, basta con que se fundamente en las bases de la reflexión y vinculamos la conciencia y la madurez a estadios superiores de la red y quizá susceptibles de otras investigaciones.

Por último y como avisábamos al inicio del apartado no queremos cerrar la discusión de resultados sin mostrar, desde el estudio que realizan (Civis et al, 2007), diferentes experiencias de carácter educativo y comunitario que han aparecido en el panorama catalán, algunas de ellas son extensibles al resto del territorio español, y que comparten la idea de valorizar la red de carácter comunitario, como estructura educativa que intenta proporcionar respuesta a los actuales retos que nos presenta la sociedad actual. Estas experiencias son: Movimiento de ciudades educadoras, Proyectos Educativos de Ciudad, Planes Educativos de Entorno, Planes de Desarrollo Comunitario, red educativa local.

En primer lugar nos detenemos en el Movimiento de ciudades educadoras, originado en Barcelona en 1990. Desde ese momento se inicia el Movimiento integrándose hoy más de 300 ciudades definidas como educadoras a lo largo del mundo. En líneas generales, se definen por la existencia de los elementos se concibe como contenedor de recursos educativos, como agente de educación y como contenido educativos. Para que la ciudad se defina como educadora es necesario diseñar diferentes estrategias para cada una de las dimensiones.

De este modo, las ciudades educadoras definen estrategias para que la ciudad resulte contenedor, agente y contenido educativo. Todas ellas adquieren el compromiso de poner la educación por delante. Sin embargo, los autores critican que ayudan a recoger y divulgar todas las prácticas educadoras que se coordinan en el territorio adscrito pero no existe una coordinación entre la totalidad de subsistemas que integran el proyecto (centros escolares, asociaciones, servicios sociales, etc).

En total de acuerdo con los autores, desde esta investigación se pudo visitar y entrevistar a la Concejala del Municipio de San Fernando de Henares (Madrid) y lo que evidenciamos en esta experiencia es que los territorios definidos como ciudades educadoras cuentan con la ventaja de que para que esto suceda, es necesario que exista un claro compromiso político y administrativo con este objetivo. Como nos explicaba la concejala, ser ciudad educadora supone poner como prioridad, en las diferentes áreas de gobierno del municipio, la educación (presupuestario, asistencial, etc.). A la luz de los resultados de la investigación, para generar una red socioeducativa es fundamental la voluntad de políticos y administración.

Una de las herramientas utilizadas por las administraciones para hacer efectivo el proyecto de ciudad educadora son Los Proyectos Educativos de Ciudad (PEC en adelante). Son planes estratégicos definidos con la intención de sistematizar sus ideales y objetivos en forma de un solo proyecto cohesionado. La elaboración de un PEC parte de un proceso bastante estructurado. En primer lugar se hace un análisis de la realidad socioeducativa de la población y se elabora un diagnóstico compartido por diferentes agentes de la comunidad. Posteriormente, y de acuerdo con los resultados obtenidos en el diagnóstico, se pasa a una fase de debate en la que, mediante diferentes mecanismos participativos, se debate sobre la educación en la ciudad, sobre las necesidades socioeducativas, sobre posibles mejoras y sobre prioridades en materia educativa. A partir de este debate se elabora un documento que, además de recoger los resultados del diagnóstico y de los debates, hace una propuesta de finalidades, objetivos y líneas de trabajo para hacer realidad las voluntades educadoras de la ciudad. Estas propuestas intentan partir de los proyectos, acciones y experiencias que ya se llevan a cabo y también se plantean de nuevas. Las finalidades, objetivos y líneas de trabajo acostumbran a abarcar los diferentes ámbitos de sensibilidad socioeducativa como puede ser el ocio, la cultura, la inserción sociolaboral, la educación reglada, entre otros. Así mismo, acostumbran a focalizar hacia colectivos más necesitados de intervención socioeducativa como puedan ser niños, jóvenes, ancianos y colectivos especialmente vulnerables como inmigrantes o drogodependientes (Civis et al, 2007).

Como se pudo comprobar este proceso hace hincapié, al igual que el nuestro, en el diagnóstico compartido por diferentes agentes de la ciudad. Sin embargo, el diagnóstico definido en esta tesis se diferencia porque los agentes no sólo dan su opinión para realizar el diagnóstico sino que movilizan y dinamizan a sectores de la población que normalmente no tiene acceso a este tipo de propuestas. Coincidimos con la idea que, de ese diagnóstico se materializa un documento con los objetivos, finalidades y líneas de trabajo. Además el trabajo se destina hacia los colectivos más vulnerables. Sin embargo, el estudio realizado por ha demostrado que son iniciativas muy difícil de llevar a la práctica por su complejidad y por el factor de innovación que intentan incorporar al proyecto.

En tercer lugar, destacan los Planes Educativos del Entorno (en adelante PEE) puestos en marcha en 2005 por la Generalitat de Catalunya en el marco del Plan para la lengua y la mejora de la cohesión social.

Los PEE quieren dar continuidad a la acción educativa fuera del horario escolar aumentando la coordinación de la escuela con los agentes educativos del territorio. Los ejes principales de los PEE son la educación integral de todo el alumnado y el fomento de la cohesión social a partir de la educación intercultural y del uso del catalán en un marco plurilingüe. En este sentido, los PEE se inician en zonas más desfavorecidas si bien en la actualidad se van extendiendo hacia todo tipo de barrios y comunidades.

Desde este punto de vista los PEE se asemejan a nuestro objeto de estudio en que ya incluyen la coordinación entre la escuela y el resto de agentes educativos del entorno. Su eje principal es la educación integral de todo el alumnado, sin embargo nosotros abogamos como ya se ha manifestado a lo largo de esta tesis por el término inclusión y ya he-

mos matizado la diferencia entre ambas. En estudios realizados por Civis y Riera (2007) apuntan conclusiones similares a las nuestras, al indicar la reticencia que administración y centros escolares han manifestado al respecto.

De los Planes de Desarrollo Comunitario (PDC) ya hemos descrito extensamente a lo largo del capítulo, ya que nuestra propuesta está enmarcada en un PDC que tiene lugar en el contexto objeto de estudio. Estos planes comienzan a impulsarse en las comunidades para hacer frente a la lucha contra la exclusión social, desde la participación de un buen número de ciudadanos teniendo en cuenta a los colectivos más vulnerables. Desde los resultados alcanzados en esta investigación, esta circunstancia se convierte en una oportunidad para generar una red socioeducativa de carácter inclusivo. Desde la perspectiva de los autores (Civis et al, 2007) en ocasiones la valía de los PDC queda veces queda puesta en entredicho cuando en algunas circunstancias la ciudadanía implicada manifiesta una clara actitud demandante y reclamadora de recursos, hecho que hace que aparezca la duda de hasta donde estas propuestas fomentan la autonomía y el desarrollo de la comunidad o generan ciertas dependencias instaurándose en la cultura de la queja y la reclamación. Estas conclusiones contrastan con los resultados que alcanzamos en nuestro estudio pues, desde la voz de las personas en situación de riesgo lo que constatamos es que conocen los cauces y las prácticas de asociacionismo practicadas en su país, siendo conocedoras de que estos procesos no consisten en demandar, sino en participar y aportar. Sin embargo, desde los resultados extraídos en el análisis verificamos que el problema de la autonomía y participación de los ciudadanos tiene lugar por dos variables: una denominada por Engeström (1996) encapsulamiento del conocimiento escolar que se produce cuando se deja a las familias fuera del currículo y la educación. Defendíamos que eso las convierte en clientes (y por tanto, se quejan y reclaman) y no en participantes activos de la vida escolar de sus hijos e hijas. Por otro lado, sigue existiendo en los agentes educativos una percepción negativa hacia la “inteligencia” de las familias que impide que éstas participen plenamente en los procesos de desarrollo comunitario.

En definitiva los resultados del presente estudio apoyan las proposiciones de Civis y sus colaboradores (2007) sobre la importancia de crear redes educativas dentro de los Planes Educativos de Entorno que articule los diferentes componentes educativos como una forma de proceder que integre profesionalmente, interdisciplinariamente e institucionalmente a los diferentes agentes socioeducativos del territorio, siendo la única forma de dar respuestas integrales en situaciones complejas. Coincidimos por tanto en la necesidad de plantear un modelo de organización alternativo a los tradicionales organigramas jerárquicos, capaz de integrar instituciones y actores en un plano de igualdad, unidos por un interés común. Primero para compartir los análisis de las necesidades socioeducativas y los proyectos, y segundo, para coordinar la acción de forma integral y coherente. Las redes destacan por valores como la horizontalidad, la territorialidad, la transdisciplinariedad y la corresponsabilidad. Sin embargo, desde el estudio que realizamos sobre generación de una red, defendemos que para que esta estructura nazca y se consolide es necesario que exista un proceso comunitario previo y no que ese proceso sobrevivirá sólo si hay una red que articule todo el trabajo. Podemos ver, por consiguiente, que en nuestro esquema la organización en red es consecuencia y no requisito previo de las praxis sociocomunitarias.

CAPÍTULO IV: Conclusiones

Conclusiones

Este trabajo de tesis, enmarcado en los principios que rigen la sociedad de la información, se ha hecho eco en sus páginas de dos tipos de fenómenos y realidades diferentes, pero relacionadas. Nunca como hasta ahora se ha estado tan convencido que los centros escolares deben garantizar una buena educación a todos los que entren en ella, independientemente del punto de partida en el que les haya situado la vida. De otro lado, en ningún momento como éste se ha profundizado tanto en la línea discursiva de que el modo de entender la educación, sus prácticas, su gobierno, sus docentes, no están resultando capaces para dar respuesta a ese reto, en las condiciones tan complejas en las que nos sitúa la sociedad de la información. Ante estas dos realidades nos hacíamos las siguientes preguntas que fueron las que pusieron en marcha el motor de la investigación: ¿Por qué estructuras, que fueron creadas para otro tipo de sociedad, con otras características, continúan inamovibles en el tiempo? ¿Por qué hay tanta resistencia al cambio? ¿Por qué en otras disciplinas basan todos sus hallazgos en lo que consensua la comunidad científica internacional (medicina) y en educación se sigue funcionando con prácticas y políticas, basadas en teorías sobre las que ya se ha demostrado que están obsoletas, o que producen el efecto contrario a lo que se comunicó en su momento? ¿Por qué los docentes no piden ayuda? ¿Por qué algunos colegios insisten en ser instituciones de la Edad Media, cerradas, oscuras, valladas, contrarias al diálogo? ¿Qué piensan las personas que salen más perjudicadas en este entramado, los niños y familias en situación de vulnerabilidad social? ¿Existen otras experiencias educativas que estén desmarcándose y mostrando otro modo de hacer en educación, adecuándose a los análisis que otras disciplinas han realizado sobre el momento actual? Lo cierto es que muchísimas más preguntas nos han asaltado durante este tiempo de investigación, pues como ya se dijo en alguna parte de esta tesis, este texto está basado en la duda y en la “reflexión problematizadora” (De la Herrán, 2005) como generadora de conocimiento. A lo largo de este proceso, sin embargo y aunque parezca contrario al sentido, a la esencia de un trabajo de esta índole, hemos aprendido algo que no considerábamos al inicio del mismo. Punset nos proporciona las claves en el siguiente párrafo:

Muchos años antes de que la ciencia descubriera mediante un teorema famoso que algunos problemas no tenían solución —uno de los descubrimientos más insólitos y profundos de los últimos dos siglos—, el maestro del pueblo cercano a San Francisco de Silos les había enseñado a sus alumnos que no había varios caminos para salir adelante, sino sólo uno: la cultura. Es inútil buscar respuesta a preguntas que no la tienen. Yo se lo digo siempre a mis nietas: «Hay más preguntas que no tienen respuesta que preguntas con respuesta». A mucha gente le cuesta aceptar esta obviedad. No se resignan al hecho confirmado de que en cada momento flotan en el aire preguntas que no tienen respuesta (Punset, 2010).

En este sentido, el conocimiento científico debe estar abierto a una duda siempre y, desde nuestro punto de vista, volver a los orígenes del ser humano, al arte (pintura, danza, música, etc.) cuando no encontremos las respuestas y tengamos que buscar emociones

que nos orienten. La inseguridad que significa ahondar en el conocimiento, puede ser difícil de gestionar, teniendo en cuenta que en nuestra formación nunca nos han permitido perdernos, dejar preguntas sin respuestas, estar abiertos a la incertidumbre. Estos valores no son reconocidos en nuestra sociedad y queremos dejar latente, por tanto, que el proceso de avance científico para un investigador sin experiencia que se inicia en la búsqueda de conocimiento precisa, sobre todo de capacidad de autocrítica, autoformación y de ser muy autodidacta a lo largo del camino. Significa desaprender lo aprendido, volver a aprender diferentes caras nuevas de la realidad y mirarse mucho hacia dentro para ver desde que “yo” se está trabajando.

Sin embargo, la tarea de avanzar en la mejora de la educación nunca podrá ser desde un espíritu de derrota y por eso decidimos embarcarnos en el estudio de los dos temas anteriores, buscando respuestas y generando nuevas preguntas.

Nuestra intención ha sido la de explorar algunos espacios, desde una experiencia de carácter comunitario, observando cómo esas parcelas pueden convertirse en una, la red, compartiendo responsabilidades para conseguir una mejor educación de todos y todas. Esta tarea no se puede depositar exclusivamente sobre los centros, el profesorado o los políticos. La universidad debe dar la talla y a nuestro juicio, debería estar más próxima a las escuelas, a las comunidades, con las familias. Sin embargo, desde nuestra experiencia verificamos que esa idea no es así. Por este motivo, hemos pretendido hacer una tesis muy conectada con instituciones educativas y con profesionales y familias de carne y hueso, rozarnos, dialogar, discrepar e incluso crear vínculos y lazos más allá de la investigación. Estamos de acuerdo en que la ciencia debe nutrirse de planteamientos empíricos para desarrollarse pero también de vida, de humanidad y de amor.

A continuación presentamos un esfuerzo por sintetizar los principales hallazgos que se integran en cada uno de las partes de nuestro trabajo. El contenido que presentamos se orienta a proporcionar respuestas a las preguntas formuladas al inicio de la investigación y observar si se han cumplido los objetivos de la misma. Posteriormente, analizaremos las debilidades y fortalezas de la investigación presentada, atendiendo a elementos metodológicos, de análisis y de fuentes. Por último, a modo de recomendación, formularemos nuevas preguntas y nos detendremos en aquellos elementos susceptibles de futuras investigaciones.

Iniciábamos la tesis con una secuencia de interrogantes surgidos desde la propia práctica formativa y a las que hemos procurado dar respuesta, mediante diversas técnicas empleadas que definieran el proceso como un trabajo científico. Así pues, formulábamos tres preguntas muy concretas incluyendo en ellas las variables limitadoras de nuestro estudio. En primer lugar nos preguntábamos qué son las redes socioeducativas inclusivas. Tras su definición nos interrogábamos por las barreras/resistencias y vías/potencialidades que el entorno estaba incorporando para constituirse como red socioeducativa con carácter inclusivo. Por último, nos deteníamos a analizar cómo esta estructura afectaba a las familias y niños en situación de vulnerabilidad. Para ello les dimos voz y recogimos lo que pensaban al respecto, sobre el estado de la educación, las familias que menos acceso

tienen a las estructuras de participación socioeducativa. Cabe mencionar que el proceso de generación de preguntas científicas nos ha servido para marcar las pautas y los límites de la actividad llevada a cabo, centrando nuestra atención en porciones concretas de la teoría y de la práctica objeto de estudio. Estos cuestionamientos se operacionalizaron a su vez en diferentes objetivos de investigación

Para encontrar respuestas, hemos precisado de un largo camino que podríamos dividir en dos grandes bloques: revisión literaria y la labor de diseño de un instrumento metodológico hecho a la medida de la dimensión epistemológica, definida en nuestra tesis.

Para la primera parte, la de fundamentar teóricamente nuestra propuesta, hemos partido de otras investigaciones (Includ-ed, INDEX etc.) y utilizado el soporte del análisis que nos ofrecen autores como Castells, Beck, Flecha o Morin. De este modo, hemos ido desgranado las características de la sociedad actual.

Hemos observado como en esta sociedad, el elemento informacional es fundamental para comprender dónde está inmersa la educación hoy, pero además hemos querido dotar y profundizar en el riesgo y complejidad que entraña, además de en su potencial dialógico. Desde estas coordenadas, hemos ido deduciendo como la interconexión en forma de red es una de las condiciones que debe estar presente en las organizaciones y la cultura escolar de dicha sociedad y que además facilita la participación de más personas que, la organización piramidal, que encontrábamos en la sociedad industrial. Hemos concluido que la evidencia de crisis de sentido desde la educación precisa que las estructuras escolares se desburocraticen y proporcionen espacios de relación dialógica.

La introducción del elemento “inclusión” en la investigación se ha alcanzado a través del estudio del marco teórico y legal que la UE, en el ámbito de educación, está produciendo en este momento. Reflexionar sobre inclusión, desigualdad y cohesión social es uno de los puntos cruciales en el análisis internacional en Ciencias Sociales en el momento actual, y por este motivo la perspectiva que abre el estudio de la inclusión, en el diseño de estructuras organizativas, proporciona pertinencia y actualidad al tema de estudio. Por otro lado, nuestra práctica docente en este terreno, trabajando con alumnado y familias vulnerables de los centros escolares del contexto seleccionado, nos permitía situarnos en un enclave favorable para realizar el tipo de investigación que hemos afrontado.

De la conjunción entre el análisis de la sociedad actual (información) y diferentes teorías sociológicas (Habermas, Giddens, Beck), pedagógicas y didácticas (Freire, Flecha, de la Herrán) hemos ido profundizando en el tipo de organización escolar hacia la que debe tender una comunidad educativa que quiera servir a todos los niños y niñas hoy. Desde estas bases hemos ahondado en la literatura existente sobre red y trabajo en red en el ámbito educativo y desde este recorrido, hemos señalado como antecedentes aquellas experiencias que, desde los postulados de sociedad e inclusión defendidos previamente, podrían incluir elementos dignos de tener en cuenta en nuestro estudio: Organizaciones que Aprenden, Comunidades de Aprendizaje, Escuelas Democráticas, etc. entre otras

experiencias. Se ha concluido este bloque, ofreciendo una clasificación de los elementos de una red en tres tipos: cognitivos, estructurales y metodológicos.

En el segundo bloque, la investigación se ha definido por su carácter etnográfico, destacando el componente dialógico del contexto. De este modo, el escenario en el que nos hemos situado nos ha acercado a un modo de conocer la realidad, proporcionando importancia al componente comunicativo.

En consecuencia, las técnicas seleccionadas para la obtención de datos han sido de corte cualitativo (grupo de discusión, entrevista, observación participante y relato de vida) procurando de este modo la interacción entre diferentes sujetos. Los participantes en el estudio han sido un total de 52 personas (36 mujeres y 16 hombres) procedentes de 7 orígenes diferentes, con edades comprendidas entre los 7 y los 58 años y con formación universitaria y no universitaria de manera equitativa. Las características heterogéneas de los participantes proporcionan rigurosidad, coherencia y validez a la investigación.

Los objetivos de este trabajo se han cumplido en su totalidad. Se han centrado en definir qué es una red socioeducativa inclusiva e identificar cuáles son las dimensiones exclusoras y cuáles las transformadoras que impiden o permiten que las personas de una comunidad educativa trabajen en red de manera inclusiva. Tras el estudio y análisis de una red socioeducativa en el contexto concreto objeto de estudio: el distrito de Tetuán en la Comunidad de Madrid, se ha analizado cómo está afectando esta coyuntura a las personas en riesgo de exclusión social. Para ello, el estudio etnográfico llevado a cabo, se ha compuesto de tres momentos metodológicos: estudio descriptivo, análisis de contenido y metodología comunicativa crítica. La triangulación otorga validez a la investigación al permitir analizar el objeto de estudio desde diferentes ángulos.

Para codificar la información, se ha utilizado un cuadro o matriz de análisis con diferentes categorías y dimensiones de la red socioeducativa inclusiva. Ésta es una aportación original de esta investigación que puede servir para la aplicación práctica de futuras redes con finalidad inclusiva en el ámbito educativo.

Los resultados más relevantes de esta investigación han apuntado a definir la red socioeducativa inclusiva como una forma de organización escolar construida a partir de un proceso de desarrollo comunitario del entorno, para conseguir que mediante una mirada inclusiva se colabore entre diferentes personas y organizaciones, con el fin de alcanzar una meta compartida, como es mejorar la calidad de la educación a nivel local de manera participativa. Se han detectado cuatro elementos clave en su origen: voluntad política, plataforma de asociaciones, interés de los técnicos y asesoramiento de un experto de trabajo comunitario. Se ha identificado en su estudio, siete fases en su generación: sensibilización, puesta en marcha, formación, diagnóstico, activación desde un plan, evaluación continua y distanciamiento de la administración-acción social. Además ofrecíamos una clasificación de los elementos de la red a través de tres grandes conjuntos: elementos cognitivos, estructurales y metodológicos), los cuales se complementan a

su vez con en seis elementos más como son: liderazgo y participación, sujetos y flujos, espacios y nodos.

En relación al segundo y tercer objetivo, hemos extraído una serie de indicadores en materia de red socioeducativa, destinados a facilitar el conocimiento de una estructura de estas características y definir, hacia dónde debe apuntar si pretendemos que sea inclusiva y que en el contexto local en el que se desarrolle se pretenda una educación de calidad. Estos indicadores son resultado de la conjunción de la información obtenida y de la revisión bibliográfica y los hemos clasificado en ocho: participación, diversidad, reflexión, colaboración/cooperación, creación de sentido, inclusión, diálogo y organización que aprende. A modo de resultados de esta parte se han diseñado además, dos tablas que identifican cuáles son las barreras (dimensiones exclusoras) y cuáles las vías (dimensiones transformadoras) para que el entorno trabaje como red socioeducativa inclusiva. Estos resultados se dividen en las deducciones alcanzados desde el *sistema* (sujetos definidos en centros escolares, administración o asociación) y *mundos de vida* (familias y niños).

Consideramos que una de las aportaciones más relevantes de esta investigación es la definición y descripción que se realiza de la institución: Comisión de Educación como una nueva institución que, permite que exista una red socioeducativa en el ámbito local. La Comisión de Educación nos plantea el reto de una nueva perspectiva en que la educación cuenta con la participación de la ciudadanía activa por un lado, y por otro se crea una institución de asesoramiento comunitario para los centros escolares del distrito, promoviendo la solidaridad y el entendimiento entre los diferentes actores que componen el panorama comunitario.

Por último se presenta un esquema para futuras investigaciones y para futuros escenarios posibles, a través del concepto: razonamiento-red-inclusiva (RRI). Desde esta herramienta se indaga a fondo en los procesos que generan exclusión social en niños, niñas y sus familias a través de un proceso dialógico en el que participan diferentes personas y en el que se pretende proporcionar un diagnóstico razonado y evidenciado de los elementos que coadyuvan a que la desigualdad tenga lugar y a que ese niño o niña no alcance los mismos resultados que el resto.

Pensar un fenómeno educativo, analizar una estructura concreta como es la red socioeducativa inclusiva y proponer elementos clave para la reflexión son aspectos a los que ha conducido finalmente esta investigación etnográfica. Hacer todo esto y articular al mismo tiempo *teoría y praxis, sistema y mundo de vida, dialogicismo y método, todo y parte*, ha sido la dialéctica mantenida durante la investigación. Se ha intentado aceptar ese desafío y ahí ha radicado su complejidad. Si hemos de alcanzar una debilidad lógica sobre esta investigación es si hemos sabido integrar y recoger la complejidad desde esa dialéctica continua en la que nos hemos encontrado durante este proceso. Confiamos en contribuir a ello.

Este trabajo se ha desarrollado cuando las redes socioeducativas son todavía una expe-

riencia limita en el tiempo y cuando la inclusión en el sistema escolar de todas y todos los niños sigue siendo una utopía hacia la que hay que continuar dando pasos.

Apuntamos algunas líneas de investigación a las que puede dar lugar este trabajo o nuevos campos de investigación en relación con el tema aquí abordado:

- El modo de trabajar con niños en riesgo de exclusión social desde la propuesta de Razonamiento Red Inclusivo.
- Análisis del proceso de transformación de la red en otra fase tras su generación.
- Comparación entre diferentes redes socioeducativas inclusivas
- Análisis de los resultados de inclusión escolar en aquellos entornos en los que se desarrolla.

Conclusions

This thesis, based on the principles that govern the information society, has been echoed of two types of phenomena and different realities, although they are related. Nowadays, there is a great conviction that schools must ensure a good education to all who started it; regardless the starting point in which life has placed them. On the other hand, the information society provides us with complex conditions. Therefore, the way to understand the education, its practices, its government and its teachers are not able to respond to this challenge. Given these two facts, the following questions started this research work: Why structures, which were created for another type of society with other characteristics, remain immutable over time? Why is there such resistance to change? Why other disciplines support their findings on an international scientific community consensus (Medicine) and Education is already working with practices and policies, based on outdated theories or theories that produce the opposite effect to what was announced previously? Why teachers do not ask for help? Why do some schools insist on being institutions of the Middle Age, close, dark, contrary to the dialogue? What do children and families in situations of social vulnerability, people in disadvantage in this network, think? Are there other educational experiences that show another way of doing Education? And, are they adjusting to the current analysis proposed by other disciplines?

The truth is that other questions has been formulated during the research, as stated in this thesis, this work is based on the doubt and the “problem-thought” (De la Herrán, 2005) as a generator of knowledge. Throughout this process, unexpected data have been showed. Punset provides us the keys in the following paragraph:

Many years before Science discovered by a famous theorem that some problems had no solution – one of the most unusual and deep discover of the last two centuries - the schoolteacher closer to San Francisco de Silos had showed his students that there were not several ways to get ahead, but one: the Culture. It is useless looking for answers to questions unanswered. I always tell to my grandchildren: «There are more questions without answer tan questions with answers. Many people have troubles accepting this obviousness. They are not resigned to the fact that at every moment are floating in the air questions with no answers (Punset, 2010).

In this sense, the scientific knowledge must be always open to the doubt and, from our point of view, it must return to human origins, the art (painting, dancing, music, etc) when the answers are not found and emotions could be the guide. The insecurity of deeper knowledge can be difficult to manage taking into account that, in our training, we were not allowed to loose, to leave unanswered questions, to be open to uncertainty. These values are not recognized in our society, therefore the scientific advance for an inexperienced researcher, who is starting the knowledge search, requires specially self-criticism, self-education and self-taught along the way. It means unlearning the learned, relearning new faces of the reality and looking inside in order to realize the “I” who is working.

Nevertheless, advances in improving Education may not be in a defeat spirit, so we

have studied the two previous issues looking for answers and generating new questions. We have intended to explore some areas from an experience of community character. We have observed how these areas studied can be converted into one network, sharing responsibilities to obtain a better education for all. This task cannot be deposited only on schools, teachers or politicians. University should play a role and should be closer to schools, communities and families. However, from our experience, we found that this idea is not so. For this reason, we have tried to do a thesis work connected with educational institutions, professionals and real families. We have ger involved with them, discussed, disagreed and even; we have created links and ties beyond the research. Science must draw with empirical approaches to develop but also of life, humanity and love.

Next, the keys that integrate each of the parts of this work are presented. The content presented is aimed to provide answers to the questions posed at the beginning of the research and to determine whether the aims have been achieved. Afterward, we will analyze the strengths and weakness of this research taking into account methodological issues, analysis and sources. Finally, as recommendation, we formulate new questions and we consider those issues susceptible to future research.

This thesis began with some questions come from the training practice by employing a scientific method. So, three really specific questions were formulated containing the variables that limited the research proposed. First, we asked about the socio-educational inclusive networks. After its definition, we asked about the barriers/resistances and ways/potential/ that the social environment was incorporated to establish as a socio-educational network with inclusive character. Finally, we considered families and children affected in this vulnerability situation. Therefore, observations about the Education situation by families with less access to the socio-education participation structures were checked. The process of generation of scientific questions led us to set the guidelines and limits of the research, focusing the attention on specific issues of theory and practice. The questionnaires were divided into different research aims.

In order to find answers, the path has classified into two sections: literary review and to design method able to cover the epistemological dimension defined in the thesis.

The literary review has started from other researches (Includ-ed, INDEX etc) and the study of other authors as Castells, Beck, Flecha o Morin. Thus, we have broken down the characteristics of the today's society.

Information is essential not only to understand the current situation of Education but also, Information involves risks and complexity with the dialogue. Throughout these items, we have assumed the importance of the presence of an interconnection network in the school organizations and culture. In addition, this interconnection network facilitates the participation of more people than a pyramidal organization, characteristic of the industrial society. As conclusions, we can say that Education needs an “unbeurecracy” in order to provide dialogic relationship spaces.

The introduction of the “inclusion” element in the research is made by the study of the theory and legal framework of the UE which is working in Education at this moment.

Thinking about “inclusion”, inequality and social cohesion is one of the points of the Social Sciences international analysis in the present. For this reason, the inclusion study led to a new perspective in the organization structures design that supplies relevance and timeless to this work. On the other hand, we have faced this research from a privileged position due to our teaching practice in this field and our work with students and families at risk from the school centers selected.

In the conjunction analysis between contemporary society (information) and different social proposals (Habermas), Education and teaching (Freire, Flecha, de la Herran) we have studied in depth in the type of school organization to which should tend towards an educational community that wants to serve all children today. From these bases, we have deepened the existing literature on network and networking in the field Education and from this tour, we noted as background experiences that, from the principles of partnership and inclusion, previously advocated, could include worthy elements of being considered in our study: Organizations that Learn, Learning Communities, Democratic Schools, and so on among other experiences. This first block has been completed, providing a classification of the elements of a network into three types: cognitive, structural and methodological.

In the second block, the research has been defined by its ethnographic character, emphasizing the dialogical component of the context. Thus, the scenario in which we have placed us closer to a mode of knowing reality, providing an importance communicative component.

Consequently, techniques for obtaining selected data has been a qualitative (focus group, interview, participant observation and life story) thus ensuring the interaction between different subjects. In the study were participated a total of 52 people (36 women and 16 men) from 7 different origins, aged between 7 and 58 years old with and without university education equitably. The heterogeneous characteristics of participants provide rigor, consistency and validity of research.

The objectives of this work have been achieved in full. They have focused on defining what is a socio-educative inclusive network and identify which dimensions are excluders and which are transforming that prevent or allow people of an educational community work in an inclusive network. Following consideration and analysis of a socio-educational network in the specific context under study: the district of Tetuán in Madrid, we analyzed how this situation is affecting people at risk of social exclusion. For this, the ethnographic study carried out, is composed of three stages of methodology: descriptive, content analysis and critical communicative methodology. The Triangulation validates the research by allowing analyze the object of study from different angles.

To encode information, were used a table or matrix analysis with different categories

and dimensions of socio-educative inclusive network. This is an original contribution of this research that could serve the practical purpose of future networks with inclusive education.

The most important results of this research were aimed to define a socio-educative inclusive network as a form of school organization built from a community process development of environment, to get through a look inclusive collaborate between different people and organizations in order to achieve a shared goal such as improving the quality of education at local level in a participatory manner. They have identified four key elements in its origin: political will, partnerships platform, technical interest and expert advice community work. Has been identified in their study, seven stages in their generation: awareness, implementation, training, diagnosis, activation from a plan, continuous evaluation and distancing of management-social action. In addition we provided a ranking of network elements through three major groups: cognitive elements, structural and methodological approaches, which in turn are complemented with six elements such as: leadership and participation, subjects and streams, areas and nodes.

Regarding the second and third objective, we extracted a series of indicators for socio-educative network designed to facilitate knowledge of a structure of such characteristics and to define, to where should aim to be inclusive and in the local context in which it is developed to intend a quality education. These indicators are the result of a combination of information obtained and the literature review and we have divided into eight: participation, diversity, reflection, collaboration / cooperation, sense making, inclusion, dialogue and learning organization. As a result of this part have also designed two tables that identify what are the barriers (excluder dimensions) and what routes (transformative dimensions) for the work environment and socio-educative inclusive network. These results are broken on deductions made from the system (defined subjects in schools, administration or partnership) and worlds of life (families and children).

We believe that one of the most important contributions of this research is the definition and description that is made of institution: Education Commission as a new institution that allows exist a socio-educative local network. On the one hand, the Education Commission made us the challenge of a new perspective in which education has the active participation of citizens, and the other hand creating a community advisory institution for schools in the district, promoting solidarity and understanding between the different factors that make up the community landscape.

Finally, was made an outline for future research and for future scenarios, through the concept: reasoning-network-inclusive (RRI). From this tool is explored in depth at the processes that generate social exclusion on children and their families through a dialogical process that involves different people and which aims to provide a reasoned and evidenced diagnosis of the elements that contribute that inequality occurs because that child does not achieve the same results as the rest.

Think an educational phenomenon, consider a concrete structure such as the socio-

educative inclusive network and propose key elements for reflection are the aspects that finally have led ethnographic research. Do all this and articulate both theory and practice at the same time, system and lifeworld, dialogic and method, whole and part, has been the dialectic maintained during the investigation. An attempt was made to accept this challenge and has faced its complexity there. If we have been to reach a logical weakness of this research is if we are able to integrate and collect the continuous dialectical complexity from that in which we have been found during this process. We hope to contribute.

This work was developed when the socio-educative networks are still limited experience in time and where inclusion in the school system of every child remains a utopia to which we must continue taking steps.

We note some lines of research to which can lead this work or new fields of research related to the topic addressed here:

- The way to work with children at risk of social exclusion from the proposed Reasoning inclusive network.
- Analysis of the process transformation of the network at some stage after generation.
- Comparison between different socio-educative inclusive networks.
- Analysis of the results of school inclusion in environments where it develops.

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Aguilar, V, Fuentes, J, Juárez, I, Ortega, I y Santiago, H. (1996). Notas para un Debate sobre Epistemología del Discurso Educativo. Teoría y Educación. México D.F.: Publicación UNAM.
- Alonso Alonso, R. (2004). Proceso Metodológico en Trabajo Social Comunitario, Servicios Sociales y Política Social. (66).
- Ainscow, M. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar. Barcelona.
- Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Arias, S., y Molina, E. (coords). (2006). Universidad y cooperación al desarrollo. Madrid: UAM ediciones. Colección cuadernos solidarios.
- Aubert, A y García, C. (2001). Interactividad en el Aula. Cuadernos de Pedagogía, (301), 20-24,
- Aubert, A., Flecha, A, García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Augé, M. (1993). Los no lugares. Espacios del anonimato. Barcelona: Gedisa.
- Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.
- Beck, U.(1997). The reinvention of politics: rethinking modernity in the global social order. Cambridge: Polity press.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno. Madrid: Alianza editorial.
- Bell, D. (1991). El advenimiento de la sociedad post- industrial. Madrid: Alianza universidad. (e.o: 1973).
- Berbegal, A. (2007). “Deviancé” y educación: el acompañamiento de menores desde dentro. Zaragoza: Tesis Doctoral.
- Blanchet, A. (1989). Técnicas de investigación en ciencias sociales datos, observación, entrevista, cuestionario. Madrid: Nancea.
- Bardin, L. (2002). El análisis de contenido. Madrid: Akal.

- Baudelot, H y Establet, R. (1976). La escuela capitalista en Francia. Madrid: Siglo XXI.
- Berelson, B y Gaudet, H. (1944). The people's choice: how the voter makes up his mind in a president campaign. New York: Columbia University.
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: Dos Mundos llamados a Trabajar en Común". Revista de Educación, (339), 119-146.
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolívar A. y Guarro, A. (coord.) (2007). Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Booth, T y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Snow, L. (2000). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education. Briston.
- Bourdieu. P. y Passeron J.C. (1970). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- Bourdieu. P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Barcelona: Taurus.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). La instrucción escolar en la América capitalista. Madrid: Siglo XXI.
- Carr, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Alertes.
- Caride, J. (2002). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social. Barcelona: Gedisa.
- Castells, M. (1986). La ciudad y las masas: sociología de los movimientos sociales urbanos. Madrid: Alianza editorial.
- Castells, M. (1996-1997.). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. I: La sociedad red. Vol. II: El poder de la identidad. Vol. III: Fin del milenio. Madrid: Alianza editorial.
- Castells, M y otros. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.
- Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.

- Commission of the European Communities. (2005). Communication to the spring european council. Working together for growth and jobs. A new start for the Lisbon strategy. Brussels: CE.
- Crea. (2001- 2004). WORKALÓ. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the gypsy case. V programa marco de investigación de la Unión Europea.
- Crea. (2006-2011). Includ-ed. strategies for inclusion and social cohesion from education in europe. Integrated project. 6th framework program. priority 7th, citizens and governance in a european knowledgebased. society. European Commission.
- De la Herrán, A., Hasimoto. E., Machado. E. (2005). Investigar en educación: fundamentos, aplicaciones y nuevas perspectivas. Madrid: Dilex.
- De la Herrán, A. (2011). ¿Más allá del profesor reflexivo y de la reflexión sobre la práctica? En Medina, A., De la Herrán, A. y Sánchez, C. (coords.). Formación pedagógica y práctica del profesorado. Madrid: Ramón Areces.
- Delgado, J. (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Denzin, N. (1978). The research act a theoretical introduction to sociological methods. New York: Mc Graw Hill.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación. Madrid: Morata. (e.o: 1916).
- Elboj, C. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- European Commission. (2001). Education and culture. European report of the quality of school education. Sixteen quality indicators Luxemburgo: Office for official publications of the European communities.
- European Commission.(2004). Eurostat. Early school leavers. Bruselas: Eurostat Metadata.
- Epstein, Y., Jackson, K. y Rashid, H. (2006). An analysis of parent components of reform-oriented elementary mathematics curricula. St. Louis.
- Feito, R. y López Ruiz, J.I (coords). (2007). Construyendo escuelas democráticas. Barcelona: El Roure.
- Fernandez Enguita. (2005). Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario. Madrid: Akal.

- Fernandez Palomares, S. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearsons Prentice Hall.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría sociológica contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemílliv, L. (2003). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la Organización Escolar al Servicio de la Comunidad*. *Organización y gestión educativa*. (5), 4-8.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Freire, P. (1997a). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1920). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.
- Fullan, M. (1999). *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: publicaciones M.C.E.P,
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García LLamas, J. (2003). *Métodos de investigación en educación*. Vol. II. Madrid: UNED, 2003.
- García LLamas, J. (1999). *Formación del profesorado, necesidades y demandas*. Monografía escuela española. Barcelona: Praxis.
- García López, J. (2010). *Empleo, formación e inserción de colectivos en riesgo de exclusión*. Cuadernos de información económica.
- García, R. y Feito, R. (2007). *Las escuelas democráticas. Redes educativas para la construcción de la ciudadanía*. (3ª carpeta Atlántida). Proyecto Atlántida.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: siglo XXI.
- Goetz, J.P y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

- Gordó i Aubarell, G. (2010). Centros educativos: ¿Islas o nodos? Los centros como organización-red. Barcelona: Graó.
- Gramsci, A. (1973). La alternativa pedagógica. Barcelona: Nova Terra.
- Guerrero Serón, A. (2003). El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado. En Fernández Palomares, F. Sociología de la Educación. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Hernandez, R. (1998) Metodología de la investigación. México: Mcgrawhill.
- Habermas, J. (1981). Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1989). Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y estudios previos. Madrid: Catedrá.
- Habermas, J. (1999). La inclusión del otro. Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P (1994). Etnografía. Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A y Fullan M. (1997). What's worth fighting for out there? New york: Teachers College Press.
- Ibáñez, J. (1989). La perspectiva sociológica. Madrid: Taurus.
- Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la investigación social: el diseño de lastres. En M. García, J. Fernando, J. Ibáñez y F. Alvira, El análisis de la realidad social. Métodos de investigación. Madrid: Alianza editorial.
- Jáuregui, C. (2009). Procesos participativos: reflexiones sobre una experiencia de desarrollo comunitario urbano. Madrid: Cimas- Observatorio internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible.
- Jimenez, M., Díaz, M y Carballo, R. (2006). Respuesta educativa a la diversidad desde la perspectiva del profesorado de la Eso. Estudio en la Comunidad Autónoma de la Rioja". Contextos educativos.
- Krippendorff, K (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós.
- Levin, H. (1994). Aprendiendo en las escuelas aceleradas. En AA.VV: Volver a pensar la educación. Madrid.
- Longás, J. (2008). Redes Socioeducativas y Desarrollo Comunitario. Introducción. Cultura y Educación. 20 (3).247-279.

- López-Barajas, R y Montoya, J.M. (1994). La investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas. Madrid: UNED.
- Marchioni, M. (1989). Planificación social y organización de la comunidad. alternativas avanzadas a la crisis. Madrid: Popular.
- Martínez M., (1996). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico. México: Trillas.
- Mella, O. (2000). Grupos focales. Técnica de investigación cualitativa. Santiago: Centro de investigación y desarrollo de la educación (cide).
- Myers, M. (1997). Qualitative research in information systems. New York: Journal Quarterly.
- Morin, E. (2006). El método. Madrid: Cátedra.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2006). Estadísticas de la educación en España. Madrid: Datos Avance.
- Navarro, S. (2004). Redes sociales y construcción comunitaria. Creando (con) textos para una acción social ecológica. Madrid: CCS.
- OCDE. PISA. (2006-2009) Science Competencies for Tomorrow's world. www.pisa.ocde.org (Consulta: 20 de mayo).
- Petrus, A. (1993). Educación social y perfil del educador social. En J. Sáez, El educador social. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pérez Serrano, G. (1994) Investigación cualitativa, retos e interrogantes I. Métodos. Madrid: La Muralla.
- Quivy, R y Campenboudt, L. (2004). Manual de investigación en Ciencias Sociales. México: Limusa.
- Riera, J. y Civis, M. (2007). La nueva pedagogía comunitaria. Valencia: Nau LLibres.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Departamento de investigaciones educativas. México: centro de investigación y de estudios.
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía y la transformación de la escuela. Ponencia 3ª Seminario nacional de investigación en educación. Bogota: Mimeo.
- Ruiz Olabuénaga, J e Ispizua, M. (1989). La descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Olabuénaga, J e Ispizua, M. (1995). Sociología de las organizaciones. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Sánchez Aroca, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where people dare to dream. *Harvard educational review*, 69 (3), 320-335.
- Sandín, M.P (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-hill.
- Santos Guerra, M. Á. (1990). *Hacer visible lo cotidiando. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Serra, C. (2004.) *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. *Revista de educación*, (334), 165-176.
- Subirats Humet, J. y Gomà, R. (2003). *Un paso más hacia la inclusión social. Generación de conocimiento, políticas y prácticas para la inclusión social*. Madrid: Plataforma de ONGS – IGOP.
- Subirats Humet, J. (2004). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundació la Caixa. Estudios sociales.
- Subirats Humet, J. (2006). *Fragilidades vecinas. Narraciones biográficas de exclusión social urbana*. Barcelona: Icaria.
- Tezanos, J. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales* Madrid: editorial sistema.
- Torres, R. (2000). *Educación para todos*. Madrid: Editorial popular.
- Tourine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.
- UNESCO. (2002). *IBE education thesaurus 6th edition*.
- Valles, M, S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Valles, M, S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Barcelona: tesis doctoral.
- Vilar, J. (2008). *Implicaciones Éticas del Trabajo en Red y la Acción Comunitaria*. *Cultura y Educación*, (20). 267-227. Monográfico: redes socioeducativas y desarrollo comunitario.
- Villa. A. (coord.) (2008). *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Bilbao: ICE.

Villasante, T. (2009). Historias y enfoques de una articulación metodológica participativa. Madrid: CIMAS-Observatorio internacional de ciudadanía y medio ambiente sostenible.

Vygotsky, L. (1934). Pensamiento y lenguaje. Buenos aires: La Pléyade.

Vygotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Woods, P. y Hammersley, M. (1995). Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Barcelona: Paidós.

Banco de experiencias didácticas y redes socioeducativas

Adarra. Pedagogi Erakundea. Colectivo por una educación inclusiva y dialógica en Euskadi. <http://www.adarra.org/quienesCas.html> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

CEIP Fray Pablo de Colindres.

http://www.educantabria.es/directorio_alfabetico_de_centros/centros/directorio/fray-pablo-de-colindres (Consulta: 3 de septiembre 2011).

CEIP Trabenco. Madrid. www.trabenco.com (Consulta: 3 de septiembre 2011).

CEIP Palomeras Bajas. Madrid www.palomerasbajas.org (Consulta: 3 de septiembre 2011).

CEIP La Paz. Albacete.

http://edu.jccm.es/cpr/valdepenas/index.php?option=com_content&view=article&id=594:comunidad-de-aprendizaje-del-ceip-la-paz-albacete&catid=61&Itemid=130 (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Coalition of Essential Schools <http://www.essentialschools.org/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Comunidades de Aprendizaje. (Consulta: 3 de septiembre 2011).

- Flecha, R. (2009). Comunidades de Aprendizaje
http://www.youtube.com/watch?v=Kxac6_jNfE8&feature=related
- **Grupos interactivos:**
 - Prácticas de inclusión. IES Karranza, CEIP Monserrat, IES Mungia. (2008).
<http://hezkuntb.blogspot.com/2008/07/praktika-inklusi-boak-ikaskom-kongresuan.html>
<http://es.youtube.com/watch?v=fSy-hYzHbco>
 - Contrato de voluntariado en el IES Diamantino García Acosta (2009).
<http://red.utopiayeducacion.com/course/view.php?id=3>
 - Vila, I. (2008). Atención lingüística, interculturalidad y grupos interactivos.
http://www.youtube.com/watch?v=N5ZLmHgPYn8&feature=player_embedded
 - Puigvert, L. (2007). Niñas y mujeres protagonistas. <http://video.google.es/videoplay?docid=40290847257571903&hl=es#>
- Díez, J y Uskola, I (2008). Las TICs en las Comunidades de Aprendizaje.
<http://hezkuntb.blogspot.com/2008/04/lekeitioko-eskola-ikaskomen.html>

Coalición de escuelas esenciales. <http://www.essentialschools.org/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Comings, J. (2008). Formación y participación de familiares para la mejora del aprendizaje. <http://video.google.com/videoplay?docid=3276384825465429917#> (Consulta: 3 de septiembre 2011)

CRA Ariño-Ayoza de Teruel. www.educa.aragob.es/craarino/weduca (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Escola de Persones Adultes “La Verneda St. Martí” de Barcelona. www.edaverneda.org (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Fundación Balía. www.fundacionbalia.org (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Fundación POSSE. www.possefoundation.org (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Improving the Quality of Education for All. <http://www.iqea.com/Welcome.html> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Learning Consortium. Ontario, Canada. <http://www.centrinity.com/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Manitoba School Improvement Project. <http://www.msip.ca/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Modelo Pedagógico Escuela Nueva <http://iesansebastian.awardspace.com/escuelanueva.html> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Movimiento de Escuelas Aceleradoras (Accelerated Schools) www.acceleratedschools.net/ (Consulta: 3 de septiembre 2011).

NIU. Programa Chance <http://www.chance.niu.edu/chance/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

No Child Left Behind. <http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Ojalá. Procesos creativos en Asturias para una educación en red. <http://ojalanorte-sur2011.blogspot.com/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Planes educativos del entorno http://wikiis.innobasque.wikispaces.net/file/view/Educaci%C3%B3n+e+Inmigraci%C3%B3n_Generalitat+de+Catalunya.pdf (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Portal Innova. Educación en red. <http://www.portalinnova.org/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Proyectos educativos de ciudad

http://www.kreanta.org/programas/pdf/Los_Proyectos_Educativos_de_Ciudad_.pdf (Consulta: 3 de septiembre 2011)

Proceso de desarrollo comunitario. (Consulta: 3 de septiembre 2011).

- Distrito de Tetuán. Madrid. www.tetuanparticipa.org
- Barrio Trinita Nova. Barcelona. <http://trinitatnova.org/>

- Barrio de San Cristobal. Madrid. http://www.conama9.org/conama9/download/files/SDs/21898_ppt_JAlguacil.pdf
- Perales del Río. Getafe. http://www.coecongress.com/portal/galDeExp/ASC/7_FPR/Experiencia%20Foro%20de%20Perales.pdf

• Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) www.med.yale.edu/comer/ (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Programa de Éxito para Todos (Success for All) www.successforall.com (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Proyecto Atlántida. Educación y cultura democrática. <http://www.proyectoatlantida.net/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

- Diario de familia. Experiencia local de Torreperogil. <http://issuu.com/jccxxl/docs/diariofamilia>

Puigvert L. y Puertas. L. Modelo Comunitario y coeducación. http://hezkuntb.blogspot.com/2008/04/genero-biolentziari-aurre-egiteko_17.html (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Red de Educación Capacitadora. (The Enabling Education Network -EENET). www.eenet.org.ukf (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Red de Orcasur. <http://educacion-orcasur.blogspot.com/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Red educativa. www.redentreculturas.org <http://formacion.redentreculturas.org/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Red estatal de ciudades educadoras. <http://w10.bcn.es/APPS/eduportal/pubPortadaAc.do> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Tertulias dialógicas. <http://www.neskes.net/confapea/tertulias/home.htm> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

- <http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/media/kafka.pdf>
- The Network of Core Knowledge Schools/USA. www.coreknowledge.org. (Consulta: 3 de septiembre 2011).

The Network of Agenda 21 Schools/Germany. <http://www.nibis.ni.schule.de/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

World café en educación. (2008). <http://hezkuntb.blogspot.com/2008/07/world-cafe-en-educacion.html> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

Writting Programme. Malta. <http://mwp.skola.edu.mt/> (Consulta: 3 de septiembre 2011).

- Proyecto Atlántida. Educación y cultura democráticas.

- Modelo Pedagógico Escuela Nueva.

Movimiento de Escuelas Aceleradoras (Accelerated Schools) www.acceleratedschools.net/

Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) www.med.yale.edu/comer/

Programa de Éxito para Todos (Success for All) successforall.com

Anexos

1.1 Codificación de la información

Sujeto	Cód.	Técnica	Cód.	Género	Centro	Cód.	Código	Fecha
Profesor	P	Entrevista	E	M	Escolar	CE	PEMCE1	02/06/2010
Directora	D	Entrevista	E	F	Escolar	CE	DEFCE2	02/03/2009
Adminis- tración	A	Entrevista	E	M	Administración	A	AEMA3	15/06/2010
Adminis- tración	A	Entrevista	E	F	Administración	A	AEFA4	12/12/2009
Profesor	P	Entrevista	E	M	Escolar	CE	PEMCE5	25/04/2010
Profesor	P	Entrevista	E	F	Escolar	CE	PEFCE6	20/02/2010
Inspector	I	Entrevista	E	M	Administración	A	IEME7	12/12/2009
Dinami- zador	D	Entrevista	E	M	Comisión de educación	CE	DEMCE8	05/02/2010
Educador	E	Grupo Focal	GF	F	Comisión de educación	CE	EGFFCE1	25/01/2010
Educador	E	Grupo Focal	GF	F	Comisión de educación	CE	EGFFCE2	25/01/2010
Educador	E	Grupo Focal	GF	F	Comisión de educación	CE	EGFFCE3	25/01/2010
Adminis- tración	A	Grupo Focal	GF	F	Administración	A	AGFFA4	25/01/2010
Profesora	p	Grupo Focal	GF	F	Centro Escolar	CE	PGFFCE5	25/01/2010
Familia	F	Grupo Focal	GF	M	AMPA	AM	FGFMAM1	04/11/2009
Familia	F	Grupo Focal	GF	M	AMPA	AM	FGFMAM2	04/11/2009
Familia	F	Grupo Focal	GF	F	AMPA	AM	FGFFAM3	04/11/2009
Familia	F	Grupo Focal	GF	F	AMPA	AM	FGFFAM4	04/11/2009
Familia	F	Grupo Focal	GF	F	AMPA	AM	FGFFAM5	04/11/2009
Educador	E	Entrevista	E	M	Comisión de educación	CE	EEMCE9	15/11/2009
Familia	F	Grupo de discusión	GD	F	Centro Escolar	CE	FGDFCE1	08/05/2010

Sujeto	Cód.	Técnica	Cód.	Género	Centro	Cód.	Código	Fecha
Familia	F	Grupo de discusión	GD	F	Centro Escolar	CE	FGDFCE2	08/05/2010
Familia	F	Grupo de discusión	GD	F	Centro Escolar	CE	FGDFCE3	08/05/2010
Familia	F	Grupo de discusión	GD	F	Centro Escolar	CE	FGDFCE4	08/05/2010
Familia	F	Grupo de discusión	GD	F	Centro Escolar	CE	FGDFCE5	08/05/2010
Familia	F	Grupo de discusión	GD	F	Centro Escolar	CE	FGDFCE6	08/05/2010
Familia	F	Grupo de discusión	GD	F	Centro Escolar	CE	FGDFCE7	08/05/2010
Familia	F	Grupo de discusión	GD	M	Centro Escolar	CE	FGDMCE8	08/05/2010
Familia	F	Grupo de discusión	GD	F	Centro Escolar	CE	FGDFCE9	08/05/2010
Educador	E	Grupo de discusión	GD	M	Comisión de educación	CE	EGDMCE1	12/06/2010
Educador	E	Grupo de discusión	GD	F	Comisión de educación	CE	EGDFCE2	12/06/2010

1.2 Informantes clave

Relato comunicativo

Título. R1 (Relato Comunicativo 1) Madrid. 2 horas y 30 minutos

Niño y madre. Masculino y Femenino. 29 años y 7años. Primaria y Secundaria. Filipinas. Trabajo remunerado. Pertenencia a un grupo minoritario. Alumno en situación de riesgo.

Título. R2 (Relato Comunicativo 2) Madrid. 1 hora y 30 minutos

Niño y madre. Masculino y Femenino. 11 años y 32 años. Primaria. Pertenencia a un grupo minoritario. Alumno en situación de riesgo.

Título. R3 (Relato Comunicativo 3) Madrid. 2 horas y 15 minutos

Niña y madre. Femenino. 10 años y 37años. Primaria. Bolivia. Trabajo remunerado. Pertenencia a un grupo minoritario. Alumna en situación de riesgo.

Entrevistas

Título. E1 (Entrevista 1) Madrid. 1 hora y 30 minutos

Hombre. Masculino. 30 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto técnico

Título. E2 (Entrevista 2) Madrid. 1 hora y 5 minutos

Mujer. Femenino. 50 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto centro escolar.

Título. E3 (Entrevista 3) Madrid. 2 hora y 5 minutos

Hombre. Masculino. 55 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto administración.

Título. E4 (Entrevista 4) Madrid. 50 minutos

Mujer. Femenino. 42 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto administración.

Título. E5 (Entrevista 5) Madrid. 1 hora y 20 minutos

Mujer. Femenino. 45 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto centro escolar.

Título. E6 (Entrevista 6) Madrid. 1 hora y 35 minutos

Mujer. Femenino. 43 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto administración.

Título. E7 (Entrevista 7) Madrid. 2 horas y 30 minutos

Hombre. Masculino. 60 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto centro escolar.

Título. E8 (Entrevista 8) Madrid. 40 minutos

Hombre. Masculino. 30 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto centro escolar.

Título. E9 (Entrevista 9). 1 hora y 40 minutos

Pedro. Masculino. 43 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto administración

Título. E10 (Entrevista 10). 1 hora y 40 minutos

Hombre. Masculino. 27 años. Universitarios. España. Trabajo remunerado. Sujeto Técnico.

Grupos de discusión

Título. G1 (Grupo de Discusión 1) Madrid. 1 hora y 20 minutos

Sujeto familias. AMPA

Título. G2 (Grupo de Discusión 2) Madrid. 1 hora y 30 minutos

Sujeto técnico. Asociaciones y SSSS

Título. G3 (Grupo de Discusión 3) Madrid. 3 horas y 20 minutos

Sujeto familia. Madres y padres de alumnos y alumnas en riesgo de exclusión

Título. G4 (Grupo de Discusión 4) Madrid. 2 hora y 30 minutos

Sujeto técnico. Asociaciones y SSSS

Título. G2 (Grupo de Discusión 2) Madrid. 1 hora y 30 minutos

Sujeto centro escolar. Profesores

1.3 Guía de la observación participante

- **Objetivo general de la observación participante comunicativa:** observación sistemática y estructurada de diferentes fenómenos socioeducativos donde registraremos comportamientos y acciones sociales previamente especificados. Tanto la observación como el registro de los hechos observados se adaptarán a unas reglas de procedimiento que al seguirlas, permitan el uso de la lógica de la inferencia científica y satisfagan los principios de intersubjetividad, intrasubjetividad y de validez de la observación.
- **Objetivo específico de la observación participante comunicativa:** observar los principales elementos de la red socioeducativa inclusiva, desde las interacciones de los diferentes participantes de la comunidad educativa.

Plantilla para la observación

Pilares inclusión social y elementos de la red	Bases científicas de participación de familias y entorno socioeducativo	Participantes	Indicadores	
Participación en la producción y creación de valor. Elementos cognitivos: Flujos Sujetos	Inteligencia cultural El papel de las personas adultas en la participación guiada Capacidades universales Diálogo igualitario	Alumnado		
		Profesores		
		Comisión		
		Familias		
		Administración		
Adscripción cultural y co-nexión con redes sociales. Elementos metodológicos: Participación Liderazgo	Creación de sentido Solidaridad Sentimiento de pertenencia De la diversidad como problema a la diversidad como factor de excelencia	Alumnado		
		Profesores		
		Comisión		
		Familias		
		Administración		
Adscripción política y ciudadana. Elementos estructurales: Nodos Espacios	Capacidad de la agencia de transformar la estructura Democratizar las escuelas	Alumnado		
		Profesores		
		Comisión		
		Familias		
		Administración		

1.4 Documento para las familias

Estimadas familias,

Estamos realizando una investigación sobre educación en la Universidad Autónoma de Madrid con el objetivo de que todas las personas (niños y niñas, jóvenes y adultos y adultas) tengan acceso a una educación de calidad respondiendo de forma igualitaria a los retos y necesidades que vosotros como familias os planteáis.

¿Qué es?

- Un estudio que se realiza en la universidad y que parte de la implicación y de las ganas de poder ofrecer una educación mejor a nuestros hijos e hijas.
- Esto sólo es posible si las familias participamos.
- Es una oportunidad de expresar y de pensar con otras personas, qué educación quieres para tus hijos e hijas.

Formación y participación familiares

- Unir los esfuerzos para alcanzar objetivos comunes
- Dialogar sobre lo que queremos para nuestros hijos e hijas, nuestros intereses, nuestros deseos, lo que nos gusta y lo que no nos gusta sobre la educación que reciben.
- Compartir lo que sabemos y sobre lo que nos gustaría saber, para poder ayudar a nuestros hijos e hijas y para sentirnos nosotros/as mejor.
- Hablar sobre lo que sentimos, las sensaciones, las intuiciones, las emociones y los miedos de ser padre y madre, tío/a, abuelo/a y poder compartirlo con otros padres, madres y educadoras,
- Partir de lo que podemos, las disponibilidades, los compromisos y los horarios de cada uno y una de vosotros y vosotras.
- Lo que imaginamos, los sueños que tenemos para nuestros hijos e hijas y para nosotros/as.

¿Cómo lo haremos?

- Quedaremos los días 8 o 9 de mayo, haciendo grupos de fin de semana, en diferentes horarios, mañana o tarde, según mejor os venga.
- Las sesiones durarán 2 horas y prepararemos algo rico para pasar un rato agradable.
- Podéis traer a vuestros hijos e hijas les prepararemos algo divertido.
- En dos o tres sesiones acabaremos y posteriormente te informaremos del final para que entre todos revisemos el proyecto, antes de su exposición ante un tribunal en la universidad.

1.5 Guía del Grupo de discusión

Objetivo general del grupo de discusión con mujeres: permitirá conocer la diversidad de elementos diarios que las mujeres en situación más vulnerable consideran que son un obstáculo para que sus hijos/as consigan los máximos niveles educativos y recoger sus propuestas de superación

Objetivo específico del grupo de discusión con mujeres: Concretar y reconocer las aportaciones que estas mujeres están realizando en diferentes ámbitos de las esferas pública y privada.

Pilares inclusión social y elementos de la red	Bases científicas de participación de familias y entorno socioeducativo	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> Participación en la producción y creación de valor. Mecanismo de integración: utilidad social. Elementos cognitivos: Flujos Sujetos 	<ul style="list-style-type: none"> Inteligencia cultural El papel de las personas adultas en la participación guiada Capacidades universales 	<ul style="list-style-type: none"> Qué conocimiento tienen. ¿Qué les gustaría aprender? ¿Os sentís útiles socialmente?
<ul style="list-style-type: none"> Adscripción cultural y conexión con redes sociales. Mecanismo de integración: reciprocidad. Elementos metodológicos: Participación Liderazgo 	<ul style="list-style-type: none"> Creación de sentido Solidaridad Sentimiento de pertenencia De la diversidad como problema a la diversidad como factor de excelencia 	<ul style="list-style-type: none"> Qué visión tienen (querer) ¿Qué tenemos en común todos los q estamos aquí? ¿Qué sueño tenéis para el futuro? ¿Os sentís que pertenecéis a la comunidad? ¿Tenéis lazos de solidaridad con otras mujeres?
<ul style="list-style-type: none"> Adscripción política y ciudadana. Mecanismo de integración: redistribución y reconocimiento. Elementos estructurales: Nodos Espacios 	<ul style="list-style-type: none"> Capacidad de la agencia de transformar la estructura Democratizar las escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> Qué temen (poder) Qué obstáculos os encontráis. Qué cargamos. Y en el futuro que obstáculos os encontraréis. Vuestra relación con la escuela.

1.6 Código ético de la investigación.

Un Código Ético es un compromiso de las partes, a partir del reconocimiento de valores importantes para el desarrollo de la investigación de manera que sea, relevante y respetuosa de la cultura, conocimiento local y de las necesidades de los actores locales o comunidades en dónde se desarrolla.

Este Código Ético ha sido elaborado según las pautas y recomendaciones que ofrece la Asociación Internacional de Sociología, en cualquier momento pueden acceder a él: http://www.isa-sociology.org/sp/codigo_etico_ais.htm. Este Código Ético no es exhaustivo y rígido, en cualquier momento se puede establecer una nueva cláusula si la persona que se adhiera a él así lo ve oportuno.

Cada sociólogo/a enriquece el Código Ético según sus propios valores personales, cultura y experiencia. Cada sociólogo/a enriquece, pero no viola, los principios desarrollados en el Código Ético. Es responsabilidad individual de cada sociólogo/a aspirar a los más altos niveles de conducta.

La eficacia de un Código Ético descansa principalmente en la autodisciplina y auto-control de aquellos a los que se aplica.

1. Formas de actuación en la investigación

- 1.1. Como científicos, los sociólogos deberían revelar los métodos con los que trabajan así como las fuentes de sus datos. Antes se les pasará a los participantes, el tema de investigación, las preguntas que se tratarán en la discusión y este código ético para que lo supervisen.
- 1.2. La seguridad, anonimato y privacidad de los sujetos de la investigación y de los informantes deberían ser respetadas rigurosamente, tanto en la investigación cuantitativa como cualitativa. Las fuentes de información personal obtenidas por los investigadores deberían ser confidenciales, a menos que los informantes pidieran o acordaran ser citados. Si los informantes fueran fácilmente identificables, los investigadores deberían advertirles explícitamente de las consecuencias que pudieran seguir a la publicación de los datos y resultados de la investigación. El pago a informantes, aunque aceptable en principio, debería evitarse tanto como fuera posible y estar sujeto a condiciones específicas, con especial énfasis en la fiabilidad de la información conseguida.
- 1.3. El consentimiento de los sujetos de la investigación y de los informantes debería ser obtenido por adelantado. Una investigación encubierta debería ser, en principio, evitada, a menos que fuera el único método para adquirir información, y/o cuando el acceso a las fuentes habituales de información es obstruido por las autoridades.

2. Publicación y comunicación de los datos

- 2.1 Antes de publicar se le pasará al centro un informe intermedio con los resultados obtenidos y si todos los participantes están de acuerdo se integrará en el informe final. De lo contrario, se dialogará con las personas que lo estimen oportuno, sobre los puntos en desacuerdo.
- 2.2. Una vez publicada, la información sobre un proyecto de investigación debería ser considerada parte del conocimiento general y de la aportación de la comunidad científica. Por lo tanto, está abierta a cualquier comentario o crítica a la que los investigadores deberían poder responder.

1.7 Guía para las entrevistas

De apertura:	Presentación de cada integrante, ciudad de origen, etc.
Introductoria:	Génesis y evolución de la comisión de educación/AMPA Fecha y motivos principales de creación (iniciativa, política, social, legal...) Breve descripción en su trayectoria- evolución-. Principales cambios acontecidos desde su creación. Identificación de momentos críticos. Ámbitos de actuación
De transición:	Procedimientos o instrumentos para canalizar las demandas de la población o fomentar la participación. Canales más utilizados
Claves:	Elementos cognitivos
	Elementos metodológicos
	Elementos estructurales
De término:	Valoración en su conjunto. Interno y externo. Debilidades y fortalezas. Valoración general de la Comunidad Educativa. Cuestiones mejorables. Cambios que se producirán en un futuro próximo.
De síntesis:	Algo más que añadir que no se haya tenido en cuenta

1.8 Guía de trabajo del grupo operativo

FEBRERO. 2010	1ª SESIÓN. 9 febrero Presentación. Aproximación de la investigación a la praxis de las colaboradoras
	Entrega de lecturas: Tesis Valls; Crítica Paz Gimeno;
	2ª SESIÓN. 16 de febrero Estado de la cuestión. Textos CREA. Ejemplos vídeo CA. Descripción Tetuán
MARZO-ABRIL 2010	Lectura. Pedagogía del oprimido
ABRIL- MAYO 2010	1ª SESIÓN. 19 Abril: Conferencia Ramón Flecha: Comunidades de Aprendizaje
	2ª SESIÓN. 3 Mayo: Reflexión Pedagogía del oprimido.
	3º SESIÓN. 8 Mayo: Apoyo logístico. Observación externa. Grupo de discusión
NOV- ABRIL 2010/2011	Trascripción de la información
	Selección de unidades de análisis
	Consenso de los resultados

1.9 Conclusiones del Foro Encuentro (documento extraído del PDC)

Desde la Comisión de Educación del Proceso de Desarrollo Comunitario del Distrito de Tetuán se organizó un Encuentro-Debate, que tuvo lugar el 11 de mayo de 2010 en el IES “Ntra. Sra. de la Almudena” en el que participó toda la Comunidad Educativa: familias, entidades del barrio, alumnado y profesorado. Participaron numerosos jóvenes (cerca de 80 personas).

Contamos con la colaboración de los siguientes grupos para el cierre del Encuentro: PCPI de Hostelería y Turismo del IES “Tetuán las Victorias”, que organizó la merienda; grupos de break-dance del CEIP “Felipe II”, IES “Tetuán de las Victorias” e IES “Ntra. Sra. de la Almudena”, que nos amenizaron con sus bailes.

Este acto tenía como objetivo **generar un espacio de diálogo entre las personas que participan en el mundo educativo**: profesorado, alumnado, familias y personas que trabajan en diferentes recursos sociales relacionados con la Educación.

La sesión se desarrolló de 17:30 h a 20:30 h, dividiendo a los participantes en tres grupos para trabajar unos supuestos prácticos relacionados con problemáticas que surgen en la Comunidad Educativa y estructurado en forma de debate. Finalmente se extrajeron unas conclusiones generales en torno a la mejora de la comunicación y de la convivencia entre todas las partes implicadas.

Estas fueron las **conclusiones**:

- Es necesario mejorar la comunicación entre los diferentes miembros de la Comunidad Educativa creando **espacios de diálogo** para generar un clima de confianza y conocimiento mutuo, que propicie actitudes de colaboración:
 - Falta de coordinación entre los diferentes agentes sociales. Todos creen que actúan correctamente y nadie asume la responsabilidad.
- La **comunicación** entre familias y profesores debe ser más **fluida y frecuente**:
 - Los profesores sólo se ponen en contacto con los padres para comunicar cosas negativas de los alumnos.
 - Los alumnos piensan que son injustos los castigos de los profesores y que éstos no investigan lo suficiente para encontrar a los culpables.
 - La comunicación real con los profesores no es tan frecuente como debería ser, algunos padres creen que los profesores se limitan a dar clase. Hay incompatibilidad de horarios.
 - En ocasiones los profesores se encuentran sin herramientas para resolver algunos problemas.
 - Los profesores con frecuencia no tienen los medios suficientes para contactar con las familias.
 - Los padres confían en que los profesores les resuelvan los problemas de sus hijos. Delegan responsabilidad.
 - La comunicación entre miembros de la unidad familiar carece de espacios y tiempos

para llevarse a cabo, además de escasa formación, por parte de los padres en algunos temas relacionados con la educación integral de sus hijo:

- Aunque haya confianza los hijos no cuentan las cosas negativas a sus padres. Los padres no aceptan los defectos de sus hijos y no saben o no pueden resolverlos.
- Los padres no tienen tiempo para dedicar a sus hijos.
- Tenemos que buscar puntos de encuentro entre todos los miembros de la Comunidad Educativa, partiendo de los intereses comunes y aprovechando todas las potencialidades.

